



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중장년 여성학습자의
인문학습을 통한 자기성찰 연구

2018년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

문 미 진

중장년 여성학습자의 인문학습을 통한 자기성찰 연구

지도교수 한 승 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2018년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 평생교육전공
문 미 진

문미진의 석사 학위논문을 인준함
2018년 8월

위 원 장 강 대 중



부위원장 양 은 아



위 원 한 승 희



국문초록

본 연구는 중장년들이 인문학습에 자발적으로 참여하는 현상에 주목하여 중장년 여성학습자들을 대상으로 설문연구 및 면담연구를 수행하였다. 설문연구에서는 인문학습 전·후 검사를 통해 자기성찰 척도 측면에서의 변화를 통계적으로 분석함으로써, 인문학습의 효과성을 실증적으로 검증하고자 하였다. 면담연구에서는 중장년 학습자들이 인문학습에 참여하게 되는 계기와 인문학습을 통한 자기성찰의 과정 등을 탐색하고 살펴보았다. 이들 연구 결과를 바탕으로, 중장년 학습자들을 위한 인문학 프로그램 및 평생교육의 방향성을 고찰해 보았다.

연구의 목적을 수행하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 중장년 학습자들의 인문학습은 자기성찰의 내면적 변화 측면에서 효과가 있는가? 둘째, 중장년 여성 학습자들은 왜 인문학을 공부하려고 하는가? 셋째, 중장년 여성 학습자들은 인문학습을 통해 어떻게 자기성찰(self-reflection)의 과제를 수행하는가?

설문 연구의 연구대상은 서울시 25개 자치구 중 3개 구에 소재한 평생학습관에서 자발적으로 인문학습 강좌에 참여한 경험이 있는 40대-60대 사이의 학습자들로서, 연구에 자발적 참여의사를 밝힌 중장년 성인학습자들이었다. 설문 연구에서 수집된 데이터는 SPSS 프로그램을 통하여 분석하였으며, 분석을 위해 탐색적 요인분석(EFA: exploratory factor analysis), Cronbach's α 값 산출, 빈도분석, 상관관계분석(Correlation Analysis), 대응표본 t-검정(paired t-test), 독립표본 t-검정 및 일원배치분산분석(One Way ANOVA)을 실시하였다.

면담 연구의 연구대상은 지역을 좀 더 확대하여 경기도 1군의 평생학습관 수강자들이 추가로 포함되어 최종 연구대상은 40대 6명, 50대 3명, 60대 1명으로, 총 10명이 참여하였다. 참여자들과의 일대일 심층면담을 통해 자료가 수집되었으며, 수집된 자료들은 키워드별로 세부 분류하여 의미 범주별로 이름 붙이기(labeling) 과정을 실시하였으며, 개방코딩(open coding) 및 축 코딩(axial coding)을 통한 범주별 세분화, 통합화 작업이 이루어졌다.

본 연구를 통하여 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 인문학습 전·후 자기성찰의 하위요인 척도 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 인문학습이 자기성찰의 측면에서 중장년 학습자의 내면적 변화를 긍정적으로 이끌어내었음을 나타내는 것으로 인문학습의 효과성이 실증적으로 검증되었음을 의미한다.

둘째, 학습자 특성에 따른 자기성찰의 차이를 분석한 결과, 성별, 연령, 학력에 따른 차이는 유의하지 않았다. 이는 학습자의 개별적 특성과 상관없이 인문학습이 인간의 보편적 변화를 이끌어냄을 함의한다고 할 수 있다.

셋째, 중장년 여성 학습자들의 인문학습에 참여한 동기나 계기는 학습자별로 상이하였다. 중장년 학습자들은 각자의 삶의 맥락에서 학습을 바라보고 선택하고 있었다. 학습자들은 자신의 경험을 토대로 인문학적 이해를 도모하며, 자신의 삶과 경험에 따라 인문학습의 의미는 다양하게 내재화되고 있었다. 중장년 여성학습자들의 인문학습은 단지 지식에의 습득으로 끝나지 않고, 중장년 성인학습자들은 자신의 삶 속에서 학습을 통해 성찰한 내용을 끊임없이 통합하고 실천하고 있었다.

넷째, 중장년 여성 학습자들의 자기성찰적 학습 과정은 사람과의 관계망 속에서 재해석되고 수용됨으로써, 공감적 학습 과정을 함께 수반하고 있었다. 인문학습 과정에서 중장년 여성학습자들은 자신의 과거, 현재, 미래를 조망하고, 적극적인 수용과 해석의 과정을 통해 자기성찰에서의 내면적 변화를 경험하였다. 내면적 변화의 경험은 학습을 지속하게 만드는 원동력이 되고 있었다.

연구 결과를 토대로, 중장년 학습자들을 위한 인문학 프로그램 및 평생교육의 방향성을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 중장년 여성학습자들에게 적절한 학습 과제 및 학습 목표가 설정될 필요가 있다. 중장년 여성학습자들은 성인학습자로서 학습의 주체이며, 학습에의 선택권과 자기주도성을 가진다. 성인학습자로서 지니는 선택권과 자기주도성은 학습에의 ‘지속성’과 ‘단절성’의 두 가지 의미를 동시에 내포하는데, 재미와 흥미를 느낄 경우 학습은 지속될 수 있지만 불안감과 지루함을 느낄 경우 학습은 중단될 수 있다. 따라서 학습 과제 및 학습 목표가 중장년 여성 학습자의 학습능력과 균형을 맞출 수 있도록 적절하게 설정될

필요가 있다.

둘째, 중장년 학습자들의 학습은 삶의 맥락과 닿아있다. 인문학습을 통해 삶에서 포착되는 다양한 내면의 문제들을 해결할 수 있는 인문학적 사유의 함양이 필요하다. 따라서, 인문학습 프로그램을 설계함에 있어 단순히 지식의 제공 수준에서 그칠 것이 아니라 학습한 내용을 현실 상황에 적용하고, 심리적 문제를 해결할 수 있는 실존적 질문과 내면 탐구의 과정을 반드시 포함시켜야 한다.

셋째, 중장년 학습자들이 학습을 계속할 수 있도록 지속적으로 ‘흥미’를 느끼게 하는 다양한 자기성찰 인문학 프로그램 개발이 요구된다. 학습에의 자율성은 학습에 대한 의욕 고취와 함께 학습의 즐거움을 선사한다. 여성 성인학습자들은 다양한 생애 경험을 가지고 있는 만큼, 그들의 인생의 경험과 인문학을 연관 지어 흥미를 유발시키고, 그로부터 배움을 얻을 수 있도록 다차원적인 학습동기 부여가 요구된다.

넷째, 자기성찰의 내면적 변화는 학습자 내부에서부터 점진적으로 일어나 지속적으로 축적되고, 근본적으로 사고의 변화를 촉진한다. 사고의 변화는 곧 행위의 변화를 수반한다. 자칫 사고의 프레임 안에 갇힐 수 있는 중장년시기에 사회와 타인에 대해 포용적 시선으로 바라볼 수 있도록 하는 성찰과 공감의 학습과정이 조화롭게 이루어질 수 있도록 커리큘럼을 균형적으로 맞추어야 한다.

실증적 자료와 분석을 통해, 중장년 여성 학습자들이 인문학습을 통해 자아의식을 확장하고, 이러한 학습경험을 자신의 삶 전체에 확장하고 실천하고 있다는 점이 밝혀졌다. 본 연구는 중장년 학습자들의 자기성찰이라는 내면적 변화를 포착하여 그 실체성을 분석함으로써, 인문학습의 필요성과 유의미성을 밝혀내었다는 데에 큰 의의가 있다.

주요어 : 중장년, 여성 성인학습자, 인문학습, 자기성찰, 내면적 변화

학 번 : 2014-20882

목 차

I. 서론	1
1. 문제 제기	1
2. 연구 문제	7
II. 연구대상 및 방법	9
1. 양적 연구 방법 : 설문조사	10
1) 연구가설 및 연구대상	10
2) 자료수집 및 분석	11
3) 측정도구	13
2. 질적 연구 방법 : 심층면담	14
1) 연구대상	14
2) 자료수집 및 분석	16
3) 연구의 윤리성 확보	18
III. 이론적 배경 및 선행 연구	19
1. 중장년 여성학습자 및 인문학습에 관한 고찰	19
1) 중장년 여성의 개념과 특성	19
(1) 중장년 여성의 개념	19
(2) 중장년 여성의 특성	26
2) 중장년 여성학습자와 인문학습의 의의	31
(1) 성인학습자로서 중장년 여성학습자	31
(2) 중장년 인문학습의 의의	36
3) 선행연구 고찰	42

2. 자기성찰(self-reflection)과 인문학습	47
1) 자기성찰의 개념	47
2) 자기성찰의 구성요소	51
3) 자기성찰을 추동하는 인문학습	60
 IV. 중장년 인문학습의 효과 분석	64
1. 설문 연구 참여자의 일반적 특성	64
2. 요인 및 신뢰도 분석	66
3. 인문학습을 통한 자기성찰의 변화 분석	68
1) 인문학습 전후 자기성찰의 변화 분석 (연구가설 1 검증)	68
2) 학습자 특성에 따른 자기성찰의 차이 분석 (연구가설 2 검증)	71
 V. 인문학습의 계기 : 학습에의 탈피와 복귀	74
1. 유년시절의 기억 : 공부와 학습의 엇갈리는 동행	74
2. 위기에 대한 기억 : 외부사태로부터의 탈출	78
3. 육아에 대한 기억 : 최소한의 enough mom 되기	82
4. 직장생활에 대한 기억 : 일과 학습의 필연적 크로스오버	86
 VI. 자기성찰의 여정으로서 중장년 인문학습	91
1. ‘거리두기’ : 응시 - 마주함	91
1) 내재된 감정과 욕구와의 대면	91
2) 존재의 유한성과 한계에 대한 자각	97
2. ‘관계맺음’ : 관계에 대한 조망	100
1) ‘내 마음과의 조우’를 통한 확장	100
2) ‘내 마음 속의 울림’을 통한 포용	102
3. ‘경험의 재구성’ : 존재에 대한 해석과 수용	106
1) 텍스트에 대한 해석과 내외부적 세계에 대한 조망	106
2) 프레임으로부터의 탈출과 거리 좁히기	109

4. ‘내재화 및 적용’ : 행위와 의식의 합치	111
1) 새로운 꿈의 시작	111
2) 자신을 넘어 사회와의 연대	114
 VII. 결론	117
1. 요약	117
2. 결론	120
3. 논의 및 제언	126
4. 연구의 의의와 제한점	130
 참고문헌	133
 부록 [설문지]	149
 Abstract	155

표 목 차

<표 II-1> 연구대상 강의 및 설문 조사 날짜	11
<표 II-2> 자기성찰 척도	13
<표 II-3> 면담 연구 참여자의 특성	15
<표 III-1> 중장년기 구분에 대한 학자들의 견해	22
<표 IV-1> 설문 연구 참여자의 인구통계학적 특성	65
<표 IV-2> 인문학습 전후 변화의 기술통계 분석 결과	68
<표 IV-3> 인문학습 전후 차이에 대한 t-검정 결과	69
<표 IV-4> 인문학습 전후 하위요인별 차이에 대한 t-검정 결과	69
<표 IV-5> 인문학습 전후 자기성찰의 차이에 대한 t-검정 결과	70
<표 IV-6> 상관관계 분석 결과	70
<표 IV-7> 성별에 따른 자기성찰의 차이	72
<표 IV-8> 연령에 따른 자기성찰의 차이	72
<표 IV-9> 학력에 따른 자기성찰의 차이	73

I. 서론

1. 문제 제기

1999년 평생교육법이 제정된 이후 평생교육은 우리 사회의 큰 화두로 등장하였다. 평생교육의 선도적 주창자인 령그랑(Lengrand)에 따르면, 평생교육은 “개인의 출생부터 죽을 때까지의 생애의 걸친 교육(수직적 차원)과 개인 및 사회 전체의 교육(수평적 차원)의 통합”(김중서 외, 2009: 3)으로서, 인간의 학습이 더 이상 형식교육에 머무르지 않고, 삶의 수직적(life-long), 수평적(life-wide) 차원에서 비형식, 무형식학습으로 다양하게 전개될 수 있음을 의미한다. 즉, 평생교육의 개념은 유치원에서 대학교에 이르는 제도적 교육만을 뜻하는 것이 아니라, 평생에 걸쳐 ‘지속적인 배움의 기회를 탐색하는 모든 학습기회’를 의미하며, 학습경험은 학교와 같은 교육기관에서만 관찰되는 현상이 아닌 개인의 삶과 공간 곳곳의 장면에서 발견될 수 있는 생애경험이 되는 것이다. 학습은 일상 생활 곳곳에서 마치 숨을 쉬는 것처럼 무의식적으로 혹은 비형식적으로 일어나고 있는데(배석영 외, 2010: 25) 학습이 “‘평생’이라는 개념과 결합함으로써 학습경험은 개인의 전 생애 발달단계와 생활의 모든 공간 영역에서 발견할 수 있게 된 것”이라 할 수 있다(김한별, 2009: 28) 즉, 평생학습(life-long learning)은 “학습이 삶의 특정시기에만 이루어지는 것이 아니라 삶 전반을 통하여 사회의 모든 분야에 걸쳐 이루어진다는 것을 지시하는 개념”(Jarvis, 2007; 권향원·김선이, 2016: 196 재인용)으로 볼 수 있다.

평생교육과 평생학습은 ‘교육’과 ‘학습’ 중 어디에 중점을 두는가에 따라 그 의미가 달라질 수 있는데, “성인교육학자들은 교육개념으로부터 학습개념을 독립시키려는 노력을 지속적으로 시도”(김중서 외, 2009: 134)해 왔다. 1990년대 초기에 평생학습은 평생교육의 초기 개념을 대체하였는데, Hasan(2012)에 따르면, “‘교육’이라는 단어는 단순한 지식 전달을 넘어서 학습자, 학습과정과 결과에 초점을 맞추기 위해 ‘학습’이라는 단어로 대체

되었다”(Hasan, 2012: 472; Sharan B 외. 최은수 외 역, 2014: 45 재인용). 학습의 주체로서의 ‘학습자’를 더 강조하는 평생학습이라는 개념은 실질적 차원에서 보다 보편적으로 사용되고 있으며, 평생교육은 이러한 “평생학습 활동을 교육학적으로 연구하기 위한 학술적 차원에서의 교육 가치와 비전, 그리고 구조에 관한 탐색의 의미를 더 많이 가지고 있는 개념”이라고 볼 수 있다(한승희, 2009: 60). 즉, “평생교육이 존재하는 이유는 평생학습을 가능하게 하는 기제를 확보하고 그것을 위해 가능한 모든 교육자원과 제도 혹은 장치를 동원하고 조직함으로써 인간이 평생에 걸쳐, 혹은 어떤 상황에서라도 학습할 수 있는 기반을 제공하는 것”(한승희, 2009: 61)이며, 따라서 ‘평생학습’의 개념은 성인교육, 계속교육, 노인교육, 여성교육, 시민교육 등 여러 흐름들을 포괄하고, “형식·비형식·무형식 학습을 망라하는 총체적 의미”로 볼 수 있다(조윤진, 2012: 6; 전미숙, 2016: 5) 즉, 평생학습(lifelong learning)이란 형식·비형식·무형식으로 이루어지는 모든 종류의 학습을 지칭하며, 그것이 “학습의 모든 측면을 총칭하는 만큼, 그 자체가 일종의 추상적인 표현이며 개별적인 학습활동을 각각 지칭하는 개념은 아니다”(한승희, 2009: 66). 다시 말해, 지금까지 전통적인 교육학에서 ‘교육’을 ‘학습’보다 넓은 개념으로 규정해왔다면, “성인교육을 포함하는 평생교육학습자들에 있어 ‘학습’이란 비단 교육에 의해 인도되는 행위뿐만 아니라 그것을 넘어서는 보다 넓은 의미로 인식되고 있는 것이다”(김종서 외, 2009: 134). 평생학습의 개념은 “생애 동안 행하는 모든 목적성을 가지는 학습 활동으로 확장되었으며, 형식교육으로부터 격식이 없는 비형식교육으로도 확장”(Sharan B 외. 최은수 외 역, 2014: 45)된 것으로, “‘요람에서 무덤까지’ 일생에 걸쳐 계속되는 다양하고 포괄적인 ‘지적 호흡’으로서의 학습경험”(한승희, 2009: 84)을 의미한다고 할 수 있다.

따라서, 평생학습은 학습 기회의 보편적 향유라는 가치적 측면에서 주변적인 위치에 머무르던 성인을 학습의 주요 대상으로 부각시켰다. 평생학습은 그동안 소외되었던 노인, 여성 등 다양한 성인 학습자층에게도 계속적이고 지속적인 학습의 기회를 제공함으로써 개인과 사회의 성장을 도모함을 이념적 목표로 제시해 왔기 때문이다.

한국에서 여성이 ‘성인학습자’로서 주목을 받기 시작한 것은 1980년대 이

후 남녀고용평등법(1987년)이 제정되고, 이후 1995년 여성발전기본법이 제정된 후 양성평등 사회의 구현을 위한 기반이 구축된 것과 관련된다(박연하, 2006: 1). 1980년대와 1990년대를 거치면서 여성의 사회활동이 증가하고, 사회참여를 중시하는 사회 분위기 속에서 여성들의 의식과 사회적 욕구가 크게 변화함에 따라 여성들이 평생교육과 평생학습의 주체로 등장하게 된 것이다. 평균수명의 연장, 가족구조의 변화, 여가의 증대 및 여성고등교육의 보편화 등 시대적 변화는 여성학습자에 대한 사회적 관심을 야기시켰으며, 중장년 여성의 학습참여를 독려하는 주요 배경이 되었다(전미숙, 2016: 9)

이러한 사회적 배경에도 불구하고, 결혼한 중장년 여성 학습자들은 남성들에 비해 학습 환경에 크게 영향을 받게 되는데, 결혼 이후 여성의 역할로 제시되는 육아 및 살림, 가사활동에의 참여는 학습 환경을 크게 제약할 수 밖에 없기 때문이다. 따라서, “여성들의 학습가치, 학습효능감, 학습에착 등 학습자의 특성은 남성학습자보다 더 크게 영향을 받을 수 있다”(임숙경·조용하, 2008: 55)고 한다. 특히, 우리나라 중장년 여성들의 삶은 가부장적 의식에 따른 고부간의 갈등, 자녀 및 남편과의 갈등 등 한국사회의 보수적 사회 문화적 특성으로 인한 많은 문제점을 지니고 있어(김귀분·유재희·이은자, 2002: 305) 외부적으로 활동하는 남성들에 비해 출산과 양육, 가사 등을 하며 가정에서 시간을 많이 보낸 여성들의 정서적 갈등과 심리적 위기감이 더욱 강하게 느껴질 수 있다(김형일, 2010: 134).

일반적으로 중장년이 되면서 여성들은 자녀 양육 역할이 줄어들면서 일종의 해방감과 자유감을 느낄 수 있지만, 폐경이라는 발달 위기의 과정 및 가족 내에서의 역할 상실에 따른 공허감과 불안감을 느낄 수 있다(김귀분·유재희·이은자, 2002: 305). 따라서, 중장년기는 “심리적으로 전환(transition)의 위치에 있기 때문에 그동안 등한시해 온 심리의 중요한 부분에 대하여 눈을 뜨게 될 수 있다”(임경수, 2016 : 69).

Jacques(1967)와 같은 정신분석학자들에 의해 소개된 ‘중년의 위기(midlife crisis)’는 바로 이러한 전환의 시기에 맞이하는 심리적·정신적 갈등이라 할 수 있는데, 김명자(1989: 2)는 이를 “사춘기와 같은 격동과 혼돈, 위기의 시기”라고 정의하고 있다. 하지만 위기는 혼란이나 불안에 그치지 않고, 이

를 토대로 좀 더 도약할 수 있는 기회를 의미하기도 한다. 다시 말하면, “위기(危機)란 위험한 일과 좋은 기회가 함께 찾아올 수 있다는 두 가지의 가능성이 결합된 단어”(장명수, 2008: 172)로서 ‘위기’ 안에 ‘기회’가 상존하고 있음을 내포하고 있다.

위기는 다양한 형태로 일어날 수 있는데, 케플란(Gerald Caplan)에 따르면, 위기는 발달적 위기(developmental crisis)와 우발적 위기(accidental crisis)로 구분할 수 있다. ‘발달적 위기’는 생애 과정에서 필수적으로 일어나는 과정으로서, 출생 이후 겪게 되는 다양한 훈련, 애정과 애착문제, 사춘기, 입학과 졸업, 취업, 연애, 결혼, 임신, 부모로서의 역할, 은퇴, 갱년기, 지인들의 죽음 등으로부터 비롯되는 위기이다. 반면, ‘우발적 위기’는 삶의 과정에서 우연히 일어나는 위기로서, 갑작스러운 질병이나 사고, 정신장애, 신체장애, 자연재해, 전쟁 등 외부적 사건들로 인해 비롯되는 위기이다. (H. Clinebell, 2002: 288; 장명수, 2008: 174 재인용) 중장년기에 겪게 되는 위기는 일종의 ‘발달적 위기’로서 “개인이 인생의 중반에 이르러 삶의 의미와 자신의 실체(real life)에 대한 의문과 함께 삶의 무의미함과 공허함, 절망, 침체감, 무기력과 같은 정서적 혼란과 방황 속에서 자신의 인생의 목표와 성취정도, 중요하게 생각되었던 가치와 생의 우선권, 그리고 자신과 타인과의 관계 등 지나온 삶의 전반에 대한 재평가와 재조명을 해보려는 현상”이라 할 수 있다(김귀분·유재희·이은자, 2002: 305).

대개의 경우 인간의 학습은 위기로부터 발현된다. 왜냐하면, “자신의 경험 이 상당한 정도의 균형을 잃거나 정당성을 잃었을 때 그리고 그 루프가 깨졌을 때, 혹은 매지로우(Mezirow)의 표현을 빌면 의미관점(meaning perspective) 이 새로운 사태에 대하여 설명하고 받아들일 탄력성을 잃었을 때, 그것을 회복하려는 생명본능에 의해 일어나게” 되기 때문이다. (김종서 외, 2009: 165) 따라서, “중장년이 되면 대부분은 인생에서 자신의 위치를 찾을 뿐 아니라 그 위치를 정의”(홀거 라이너스, 2005: 160) 내리려고 하는데, ‘자신의 위치 찾기’를 통해 타인과의 관계를 재정립하고, 미래에 대한 불확실함과 낯설음에 직면하면서 자아와 삶의 의미를 새롭게 함으로써 중년기 위기로부터 벗어날 가능성을 탐색할 수 있기 때문이다.

중년기는 신체적·생물학적으로 노화가 시작되는 시기로서, “인생의 유한

성에 직면하여 본질적 자아에 대한 ‘성찰’에 관심을 가지는 시기”(오명옥 · 고효정 · 박청자, 2000: 18)라 할 수 있다. 중년기에 직면하는 심리적 갈등과 정신적 위기의 해결은 “근본적으로 진정한 자아에 대한 인식에서 나오는 것”으로(최순남, 1995: 336) 바로 이 지점에서 자신의 삶에 대해 돌아보고 존재 의미에 대해 성찰하고자 하는 욕구가 작동한다. 많은 중장년 여성 학습자들이 인문학에 참여하는 이유를 바로 여기에서 찾아볼 수 있다.

인문학¹⁾은 인간의 존재에 대한 근본적인 물음을 제기하고 인간의 ‘존재를 위한 학습’²⁾을 촉발하는 촉매제가 될 수 있다는 점에서 실존에 대한 의문이 드는 중장년기에 중요한 의의를 가질 수 있다. 이 때, 평생학습 차원에서 ‘존재를 위한 학습(Learning to be)’³⁾은 “인간의 학습이 삶의 생성과 유지, 그리고 비판적 재창조를 위한 필수 기제”(한승희, 2009: 34) 라는 점을 강조하는 개념으로서, 즉, 학습은 학교 형식 교육에만 얽매이는 것이 아니라, 학교 밖을 벗어난 성인들에게서도 삶을 생성하고 유지하기 위해 반드시 필요하며, 인문학을 학습한다는 것은 인간의 존재 의미, 삶의 의미를 탐색하는 것이며, 자신의 내면의 목소리에 귀 기울임으로써 자신을 성찰하고 반성해보는 기회를 갖는 것을 의미한다고 할 수 있다. 인간과 삶의 가치를 새롭게 발견하고 해석해 내는 학문으로서 인문학은 인문학 내에 ‘자기성찰(self-reflection)’적 학습과정을 내포하고 있다.

자기성찰이란 “자기동일성을 기초로 자신을 돌이켜보고 깊이 생각하는 것을 의미” 하는데, 이는 “정신분석학에만 해당하는 것이 아니라 근대적 학문, 예술, 문학을 모두 관통하는 보편적인 강박”(김홍중, 2007: 187; 강연호,

1) 본 연구에서의 ‘인문학’은 인간의 삶과 관련된 문화와 사상, 교양의 학문을 지칭하는 의미로서, 대표적 인문학 영역으로서 철학, 역사, 문학, 예술, 글쓰기 강좌 프로그램 등을 연구 범위로 지정한다. 또한, 본 연구에서 설정한 ‘인문학습’은 형식기관이 아닌 비형식기관 즉 인문학습기관에서 제공하는 대학 수준의 인문학(철학, 역사학, 국문학, 비평, 예술) 프로그램에 참여하는 성인학습자들이 스스로 수행하는 학습으로서의 무형식 학습을 내포한다.

2) 유네스코 21세기 세계교육위원회는 Learning : The Treasure Within 보고서를 통하여 21세기를 준비하는 네 가지 학습으로, ‘알기 위한 학습(learning to know)’, ‘행동하기 위한 학습(learning to do)’, ‘존재하기 위한 학습(learning to be)’, ‘함께 살기 위한 학습(learning to live together)’을 제시하였다(김중서 외, 2009: 41).

3) ‘존재를 위한 학습(Learning to be)’는 1972년 Edgar Faure의 『Learning to be』에서 비롯되었는데, Faure 는 보고서를 통해 학습의 본질이 “생명을 위한 학습, 지속적인 배움을 위한 학습, 자유롭고 비판적인 사고를 위한 학습, 세계와 인간을 사랑하기 위한 학습, 창조적 노동을 개발하기 위한 학습 등”에 있다고 주장하였다(한승희, 2009: 34).

2015: 387 재인용)일 수 있다. ‘강박’은 내적인 강제에 의해 실행하지 않을 수 없음을 의미하는데, 결국 자기성찰이 문학이나 예술에서 최종적으로 귀결되는 지향적 영역임을 알 수 있다.

중장년기에 지금까지의 자신의 삶을 반추하고 재검토한다는 것은 바로 넓게는 인간의 존재 의미, 구체적으로는 자신의 삶에 대한 존재적 질문 등 성찰적 사고를 수반하는 일일 것이다. 인문학습을 통해 자신의 인생을 반추해보고, 성찰해 봄으로써 앞으로 남은 삶을 보다 긍정적으로 바라보는 힘과 용기를 얻고, 또 다른 미래를 준비할 수 있는 가능성이 모색될 수 있을 것이다.

연구자가 볼 때, 중장년 여성 학습자들은 인문학습을 통해서 경험하게 되는 많은 철학적, 실존적 질문들 앞에서 자신의 삶을 냉철히 성찰하고, 비판하며, 되돌아봄으로써 자신의 과거와 현재, 미래에 대해 고찰해 볼 수 있다. 또한, 인문학습을 통한 자기 성찰적 경험은 기존에 자신이 지녔던 삶의 가치와 의미를 보다 유의미하고 긍정적으로 변화시키며, 앞으로의 삶을 새롭게 지속하고 유지할 수 있는 동인으로 작용할 것이다.

즉 “인문학습은 삶의 문제들과 함께 살아가는 긴장과 대화의 과정, 그리고 그 과정을 극복하는 노력에서 발견되는 삶의 의미와 이해이며, 근본적인 의미에서의 자기철학적 토대”(양은아, 2010a : 143)가 됨으로써 삶에서 제기되는 수많은 복합적 의문들로부터의 해결책을 제시해 줄 수 있을 것이다.

하지만, 인문학이 인간의 삶에 긍정적 동인으로 작용할 것이라는 연구자의 가정은 피상적 상상에 불과할 수 있다. 실제 인문학습이 학습자의 내면적 변화에 긍정적 영향을 미치는지 실증적 연구를 통해 검증될 필요가 있다.

따라서, 본 연구에서는 인문학습에 참여하는 중장년 학습자들이 자기성찰의 측면에서 실제 내면적 변화를 일으키는지 인문학습의 효과성에 대해 검증하고자 한다. 또한, 중장년 성인학습자들이 왜 인문학습에 참여하게 되는지 상황적 맥락을 살펴보고, 인문학습을 하는 과정에서 어떻게 자기 성찰의 과제를 수행하게 되는지, 그리고 이후 그러한 학습경험이 삶에 어떠한 유의미한 변화를 일으키는지를 질적 연구를 토대로 분석하고자 한다. 즉,

중장년 여성학습자들의 자기 성찰이 인문학습을 통해 어떻게 매개되고, 삶의 변화로 이어지는지 학습 경험을 분석하고 구조화함으로써 ‘위기-인문학습-자기성찰-삶의 변화’로 이어지는 순환적 연결고리의 상관성을 포착하고자 한다. 이를 통해 개인의 실존적 차원 뿐 아니라 현대사회에서 ‘결핍’, ‘인생의 허무감’, ‘충족되지 않는 그 무엇’을 인문학습으로 치유하고 극복할 수 있다는 가능성을 실증적으로 검증하고자 한다.

지금까지의 많은 인문학 연구들이 인문학 프로그램 자체의 효과성에 초점을 맞춘 것과 달리, 본 연구는 “학습자”에 초점을 맞추어 학습자의 자기 성찰적 학습 과정을 분석함으로써 인간 내면의 변화를 이끌어내어 자아 성장 및 사유를 확장시키는 인문학의 본질을 탐구하는데 기여할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 인문학습을 통해 자기성찰의 측면에서 중장년 학습자가 내면적 변화를 경험하는지 살펴봄으로써, 인문학습의 효과성을 실증적으로 검증하는 데에 있다. 더불어, 중장년 여성 학습자들이 왜 인문학습에 참여하게 되는지 상황적 맥락을 살펴보고, 중장년 여성 학습자들이 인문학습을 통해 어떻게 자기성찰의 경험을 하는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해, 중장년 학습자들에게 인문학습에 대한 의미를 탐색함으로써, 중장년 학습자들을 위한 인문학 프로그램 및 평생교육의 방향성을 고찰해 보는 데 본 연구의 의의가 있다.

연구의 목적을 수행하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 중장년 학습자들의 인문학습은 자기성찰의 내면적 변화 측면에서 효과가 있는가?

연구문제 2. 중장년 여성 학습자들은 왜 인문학을 공부하려고 하는가?

연구문제 3. 중장년 여성 학습자들은 인문학습을 통해 어떻게 자기성찰(self-reflection)의 과제를 수행하는가?

II. 연구대상 및 방법

본 연구는 인문학습의 과정으로써의 자기성찰의 변화 측면에 주목하여, 중장년 학습자들이 인문학습에 참여함으로써 자기성찰의 측면에서 실제로 내면의 변화가 일어났는지, 실제 변화가 일어났다면 어떤 과정을 거쳐 변화가 일어났고, 그것이 그들의 삶에 어떤 유의미한 영향을 미치고 있는지를 살펴보고자 하였다.

먼저 인문학습 전과 후에 중장년 학습자들이 자기성찰의 측면에서 내면의 변화에 차이가 있었는지를 실증적으로 검증하기 위해 양적 연구방법을 활용하였다. 인문학습을 통해 자기 성찰의 측면에서 학습자가 어떠한 내면적 변화를 경험하는지 심도 있게 살펴봄으로써, 인문학습의 효과성을 실증적으로 검증해 보기 위함이다. 연구자는 인문학습이 중장년 학습자의 자기성찰에 미치는 영향을 분석하기 위해 자기성찰 척도를 주요 구성지표로 하여 서울시에 소재한 A구, B구, C구 3개의 구립 평생학습관에서 철학, 문학, 역사 등 인문학 강좌를 듣는 40-60대 학습자들을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

실제 변화가 있었는지가 양적 연구방법을 통해 데이터로 ‘검증’된다면, 이후 그 변화의 과정과 의미를 이해하는 것이 필요하였다. 설문조사에서 나타나지 않는 학습자들의 심층적 내면 변화를 분석하기 위해서 별도의 면담 조사가 요구되었다. 따라서 중장년 학습자들이 왜 인문학습에 참여하게 되었고, 학습과정에서 실제 어떻게 자기성찰의 과정을 경험하는지를 파악하기 위해 질적 연구방법을 활용하였다. “본질적으로 질적 연구는 인간이 그들이 처한 환경 속에 있는 사건, 사물, 타인 및 상황에 부여한 해석과 의미를 탐색하는 의미 추구를 지향”(양은아, 2009b: 9) 하고 있기 때문에 질적 연구를 통해 학습자들이 학습과정에서 어떤 의미와 해석을 부여하고 자기성찰의 과정을 경험하는지를 심도 있게 탐색해 볼 수 있을 것이다.

1. 양적 연구 방법 : 설문조사

1) 연구가설 및 연구대상

인문학습이 중장년 성인학습자들의 자기성찰에 미치는 영향을 분석하기 위해 인문학 강좌를 수강하는 중장년 학습자들을 대상으로 양적 연구방법으로서 설문조사를 실시하였다.

연구를 위한 가설은 다음과 같다.

가설 1. 인문학습 전과 후에 학습자들의 자기성찰에는 차이가 있을 것이다.

가설 2. 인문학습에 참여한 중장년 학습자들의 자기성찰의 변화는 학습자의 특성 (성별, 연령, 학력)에 따라 차이가 있을 것이다.

설문연구의 연구대상은 서울시 25개 자치구 중 A구, B구, C구 3개의 구립 평생학습관에서 인문학습 강좌에 참여하는 40-60대에 해당하는 중장년 성인학습자들이었다. 연구기관은 중장년 학습자들의 참여가 활발하고 인문학 강좌가 활성화되어 있는 기관을 고려하여 선정대상으로 삼았으며, 2017년 하반기 문학·역사·철학 등 인문학 프로그램 강좌를 시행하고, 중장년 학습자들의 참여비율이 높은 기관이 우선 선정대상이 되었다.⁴⁾

연구는 자발적 참여의사를 밝힌 중장년 학습자들을 중심으로 이루어졌으며, 자발적 의사가 없거나 참여의사가 없는 학습자는 연구대상에서 제외하였다. 사전 검사에서 설문지에 참여하였으나, 사후검사에서 설문지에 참여하지 않는 경우에도 전후 변화를 관찰할 수 없기 때문에, 연구대상에서 제외하였다.

4) 연구기관의 선정 기준은 서울시 자치구 중 인문학습 프로그램 기획 및 참여가 활발하며, 인문학습 강좌에 참여하는 중장년 여성학습자들의 비중이 높은 곳으로, 연구의 목적 실현이 가능한 곳으로 연구자가 임의로 선정하였다.

2) 자료수집 및 분석

(1) 자료 수집 방법

설문연구의 자료 수집은 2017년 9월부터 11월 사이에 걸쳐 이루어졌으며, 설문지는 구조화된 설문지로 구성되었다. 설문지는 연구자가 연구대상자에게 직접 혹은 서면(연구참여자용 설명서)을 통하여 연구의 취지 및 설문지 작성 방법 등을 설명한 후 배부되었다. 연구대상자가 연구의 취지 및 설문지 작성 방법 등을 충분히 숙지한 후 배부된 설문지에 본인이 직접 작성하도록 하였다.

본 연구에서는 사전조사에서 171부, 사후조사에서 132부가 수거되었으며, 회수율은 77.2%였다. 불충분하거나 미회수된 설문지는 분석에서 제외하였다. 최종 분석 자료는 사전 및 사후 조사가 이루어진 132부의 설문지를 대상으로 하였다.

본 연구의 연구대상이 된 인문학습센터의 인문학강좌는 <표 II-1> 과 같다.

<표 II-1> 연구대상 강의 및 설문 조사 날짜

기관	강의명	사전 설문 조사일	사후 설문 조사일
A구 평생학습관	시민대학	2017.9.6.수	2017.11.22.수
	시민대학원	2017.9.7.목	2017.11.30.목
B구 평생학습관 U-시밀레	중국인문학	2017.9.19.화	2017.10.17.화
	미래인문학	2017.9.19.화	2017.10.17.화
	독서인문학	2017.9.20.수	2017.10.18.수
C구 평생학습관	한국사 강좌	2017.9.12.화	2017.10.24.화
	서양사 강좌	2017.9.21.목	2017.11.9.목

평생학습관의 하반기 강좌가 시작되는 2017년 9월 초~9월 말에 사전 검사를 실시하여, 강좌가 끝나는 10월~11월 사이 사후 검사를 실시하였다. A구의 시민대학은 15주, 시민대학원은 16주, B구의 중국인문학, 미래인문학,

독서인문학은 6주, C구의 한국사 강좌는 8주, 서양사 강좌는 7주로 각각 구성되어 있었으며, 설문지는 사전, 사후 2번 배포되었다. 사전, 사후 차이의 설문지 비교 분석 및 해석은 2017년 9월부터 11월까지 진행하였으며, 분석과정에서 연구 참여자의 확인이 필요하거나 설문지 작성에 의문이 있는 경우, 전화 또는 이메일을 통해 확인받았다.

설문지는 통계 처리를 위한 인구통계학적 질문(연령, 성별, 직업, 학력 등 총 4문항), 자기성찰 척도 20문항(5점 리커트 척도)로 구성되었다. 설문지 작성 소요시간은 10분~15분 내외였으며, 설문지는 교육 수강 전 1회, 수강 후 1회로, 총 2회에 걸쳐 진행되었고, 학습 전, 후 같은 설문지를 작성하게 함으로써 각 구성지표별로 어떤 점수 변화가 있었는지를 측정하였다.

(2) 자료 분석 방법

본 연구에서 수집된 데이터는 SPSS 프로그램을 통하여 분석하였고, 불성실하거나 미회수된 설문지 즉, 결측치는 연구에서 제외하였다. 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 측정도구의 구성개념 타당성 검증을 위해 탐색적 요인 분석(EFA: exploratory factor analysis)을 실시하였다. 둘째, 각 변수들간의 내적 일관성 및 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach's α 값을 산출하였다. 셋째, 연구대상자들의 인구통계학적 특성 및 기초 분석 자료를 얻기 위해 빈도분석을 실시하였다. 넷째, 성찰 척도의 하위 요인간 관련성을 확인하기 위해 상관관계분석(Correlation Analysis)을 실시하였으며, Pearson 상관계수를 산출하였다. 다섯째, 사전 사후 변수들의 차이를 분석하기 위해 대응표본 t-검정(paired t-test)을 실시하였다. 이를 통해 측정 전후 각 집단 간 차이를 계산하고 변화의 평균을 확인하여 이 차이의 평균이 통계적으로 유의한지를 분석할 수 있었다. 여섯째, 각 항목별 차이에 따른 집단 간 차이를 검정하기 위해 독립표본 t-검정 및 일원배치분산분석을 실시하였다. 성별에 따른 차이 분석은 두 집단 비교이므로 독립표본 t-검정(Independent t-test)를 실시하였고, 연령 및 학력에 따른 차이 분석은 두 집단 이상 비교이므로, 일원배치분산분석(One Way ANOVA)를 실시하였다.

3) 측정도구

본 연구에서는 인문학습이 학습자의 자기성찰에 미치는 영향을 분석하기 위해 자기성찰 척도를 주요 구성지표로 보며, 그 하위 요인을 바탕으로 세부 분석하였다. 설문조사를 위해 연구의 목적 및 취지에 맞게 적절한 조사도구가 선정되고, 요인분석 및 신뢰도 분석을 통해 분석에 필요한 하위요인의 문항은 재조정되었다.

자기성찰의 변화를 분석하기 위해 황주연(2011)이 개발한 자기성찰 척도(5점 리커트(Likert)식 척도)로 문항 선정과정을 거쳤고, 요인부하량이 낮거나 적절하지 않은 문항 및 신뢰도를 낮출 수 있는 경우, 최종문항에서 제외하였다. 도구의 타당도 검증을 위해 탐색적 요인분석(EFA: exploratory factor analysis)을 실시하였다. 자기성찰척도는 자기탐색, 타인이해, 타인탐색, 자기이해의 4개 하위요인으로 구성되어 있다.

<표 II-2> 자기성찰 척도 (황주연, 2011)

하위 요 인	문 항
자기 탐색	나는 주로 어떤 상황에서 짜증이 나는지 알아보려 한다. 나는 화가 나면 무엇 때문에 화가 났는지 생각해 본다. 불안할 때 이전의 어떤 경험들과 관련 있는지 생각해 본다. 화가 날 때 내가 왜 그러한 행동들을 하는지(했는지) 생각해 본다. 나를 불편하게 하는 경험들은 어떤 의미가 있는지 궁금하다.
타인 이해	상대방과 의견이 달라도 마음 편하게 그를 배려한다. 상대방과 갈등에 대해 깊이 이해해 봄으로써 그 갈등에 대해 달리 바라본다. 상대방이 보인 행동에 대해 곰곰이 생각하면 그의 마음이 심정적으로 이해가 간다 상대방도 나와 같이 불완전하다는 것을 깨닫게 되면서 그를 탓하는 일이 줄어들었다. 상대방과 의견 충돌이 생길 때 서로에게 도움이 되는 해결방식이 무엇인지 생각해 본다.
타인 탐색	상대방과 의견이 다를 때 그가 원하는 것이 무엇인지 생각해 본다. 상대방과 갈등이 생길 때 그는 갈등의 원인이 무엇이라고 생각하는지 궁금하다.

	<p>상대방이 맘에 들지 않을 때 우리 사이에 어떤 일들이 벌어지고 있는지 곰곰이 생각해 본다.</p> <p>상대방과 생각이 다를 때 그가 내 말과 행동을 어떻게 받아들였는지 생각해 본다.</p> <p>상대방에게 서운할 때 상대방이 보인 태도가 무엇을 뜻하는지 생각해 본다.</p>
자기 이해	<p>내가 하는 걱정이 나에게 어떤 영향을 미치는지 이해한다.</p> <p>화가 났던 마음에 대해 깊이 생각해 보면서 나의 새로운 면을 보게 된다.</p> <p>내가 겪는 경험들이 어떤 의미가 있었는지 발견하곤 한다.</p> <p>기분 나쁜 상황에서 내가 했던 행동들에 대해 생각해 보며 미처 몰랐던 나의 기대나 두려움을 알게 된다.</p> <p>힘든 일을 겪으면서 나에 대해 새롭게 알게 된 적이 있다.</p>

2. 질적 연구 방법 : 심층면담

1) 연구대상

본 연구는 연구의 목적을 달성하기 위해 평생학습관에서 인문학 강좌에 참여하는 중장년 여성 학습자들을 주요 연구대상으로 하였으며, 연구 목적에 따라 의도적 표집(purposal sampling)을 통해 선정되었다. 과거 평생학습관에서 인문학 강좌에 참여하였거나 현재 참여하고 있으며, 인문학에 관심이 많은 중장년 성인학습자들 중 연구의 내용, 취지 및 목적을 이해한 후, 연구에 자발적으로 참여하겠다는 의사를 밝힌 학습자들을 최종 면담 대상으로 하였다. 그 결과, 최종 면담 연구 참여자들로 서울시 3개구 및 경기도 1군에 소재한 평생학습관에서 인문학 강좌에 참여한 경험이 있는 40세에서 69세까지의 중장년⁵⁾ 여성학습자 10명이 선정되었다.

설문 연구 당시, 자발적 참여의사를 밝힌 분들을 대상으로 먼저 면담 연구를 실시하였다. 설문 연구를 실시하면서 최초로 자발적 참여의사를 밝힌 남성 연구참여자 3명을 인터뷰하였으나, 대부분의 인문학습 수강자가 ‘여성’이었고, 중년 여성의 삶과 경험이 남성의 삶의 맥락과 상이하다는 점을

5) 중장년의 연령대는 선행연구에 의해 40세~69세로 연구자가 조작적으로 정의하였다.

감안하여, 연구대상자를 중년 여성 학습자로 한정시키면서 남성 3명은 연구대상에서 제외하였다.

본 연구의 총 면담조사의 자료 수집기간은 2017년 9월부터 2018년 4월 사이였으며, 최종 연구대상은 40대 6명, 50대 3명, 60대 1명으로, 모두 중장년 여성학습자들이었다. 학력은 고졸 3명, 대학원졸 1명을 제외하고 모두 대졸이었으며, 사별 1명을 제외하고 모두 배우자가 있는 상태였다. 자녀수는 0-2명 사이였으며, 인문학습참여는 주로 평생학습관, 백화점이나 대형마트의 문화센터, 대학(원) 부설 평생교육기관, 신앙공동체에서 주관하는 인문학 강좌에 참여하거나 독서토론모임 등 소규모 단위의 모임을 통해 이루어졌다.

구체적인 면담 연구 참여자의 특성은 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 면담 연구 참여자의 특성

참여자1)	연령	학력	직업 이력	결혼 여부	자녀 수	인문학습 이력
연구참여자 1	50대	고졸	피부미용 -> 마케팅	기혼	없음	평생학습관 인문학강좌 (5년)
연구참여자 2	50대	대학원졸	주부 ->상담사	기혼	1명	평생학습관 인문학강좌, 대학원 부설 인문학습기관 (10년)
연구참여자 3	40대	대졸	교사	기혼	없음	평생학습관 인문학강좌, 유튜브 강좌, 서적 활용(8년)
연구참여자 4	40대	대졸	주부	기혼	2명	평생학습관, 백화점 문화센터 인문학강좌 (5년)
연구참여자 5	40대	대졸	회계사 -> 주부	기혼	2명	평생학습관 인문학강좌, 독서토론모임(4년)
연구참여자 6	60대	고졸	주부 -> 아기돌보미	기혼 (사별)	2명	평생학습관 인문학강좌, 대학 부설 평생교육기관(7년)
연구참여자 7	50대	대졸	대기업직원 -> 주부	기혼	1명	평생학습관 인문학강좌(3년)
연구참여자 8	40대	대졸	NGO직원 -> 주부	기혼	없음	평생학습관 인문학강좌, 기독교 모임 인문학 아카데미 (12년)
연구참여자 9	40대	대졸	무역회사 직원 -> 주부	기혼	1명	평생학습관 인문학강좌, 독서토론모임 (5년)
연구참여자 10	40대	고졸	출판사 직원 -> 주부	기혼	2명	평생학습관 인문학강좌 (5년)

주: 1) 개인정보보호를 위하여 연구 참여자의 이름은 모두 가명으로 표기

2) 자료수집 및 분석

(1) 자료 수집 방법

본 연구의 자료 수집은 2017년 9월부터 2018년 4월까지 참여자들과의 일대일 심층면담을 통해 이루어졌다. 면담은 연구 참여자가 부담을 느끼지 않도록 거주지 주변의 평생학습관(평생학습센터)이나 근처 카페에서 진행되었으며, 대략 1시간 30분에서 2시간 가량 진행되었다.

연구자는 “연구과정에 미치는 영향력을 최대한 줄일 수 있는 장점이 있는 내러티브 면담(Narrative Interview)”(박성희, 2004: 165)을 통해 연구참여자들이 자연스럽게 자신의 학습경험을 구술하도록 하였다. 과거의 학습경험을 기억하고 구술하는 면담 과정에서 연구참여자들의 주관과 개인적인 시각이 투영되었으며, 연구자의 관점이 개입되지 않도록 면담 중에는 되도록 질문을 피하였으며, 최대한 집중하여 경청하고자 노력하였다. 하지만, 구술 과정 중 학습생애와 관련 없는 이야기 혹은 지엽적, 주변적인 이야기로 빠질 경우, 인문학습과 관련된 중요한 생애사건이나 맥락 중심으로 이야기를 전개해 줄 것을 요청하였다.

면담 과정에서 말하고 싶지 않은 경험이나 말하기를 주저하는 부정적 경험의 구술에 대해서는 참여자 스스로 판단하도록 연구 참여자의 의사를 최대한 존중하고자 노력하였다.

면담의 전 과정은 참여자의 동의 하에 녹취하였고, 이야기의 맥락을 이해하기 위하여 연구자는 주요한 부분들을 기록하고 의문이 나는 부분들은 구술에 방해가 없는 한에서 혹은 면담이 마무리되는 시점에서, 연구참여자에게 재질문하였다. 명확하지 않은 부분이나 이해되지 않은 부분에 대해서 연구참여자에게 재확인함으로써 참여자의 의도와 의미를 명확히 하고자 노력하였다. 이후 녹취한 자료를 전사하는 과정에서 부족했던 부분은 재면담 혹은 전화, 문자를 통해 다시 수집하였으며, 연구 참여자의 신원이 드러날 수 있는 정보는 모두 가명으로 처리되었다.

(2) 자료 분석 방법

구술자료는 모두 전사되었고, 연구자는 전사된 자료를 토대로, 근거이론에 의한 개방코딩(open coding)을 실시하였다. 개방코딩이란 “자료를 모두 해체하여 검사하고 비교하여 개념화시키고 범주화하는 과정”(박성희, 2004: 131)으로, 연구자는 면담 전사기록을 반복해서 읽으면서 인문학습을 하게 된 맥락과 학습과정 등 연구 문제에 부합되는 주제어를 중심으로 자료를 분석하였다. 내용의 개념화 작업을 위해 문장의 핵심 키워드를 파악하고, 키워드별로 면담 내용을 세부 분류하고 재조합 및 재조정 과정을 거쳐 범주별 통합화 작업을 하였다. 면담 연구에서의 자료 분석은 자료를 분류하고, 검토하는 과정에 따라 그 의미가 달라질 수 있으므로, 내용의 왜곡이나 해석의 오류가 없도록 연구자는 체계적인 분석 작업을 거쳐야 했다. 이를 위해 연구자는 전사된 자료를 각각의 맥락 단위로 해체하고, 의미 범주별로 이름 붙이기(labeling) 과정을 실시하였다. 이를 바탕으로 하나의 범주 안에서 공통적 속성들을 찾아내는 방법인 개방코딩(open coding)을 실시하였다. 이렇게 분류화된 범주들은 다시 축 코딩(axial coding)을 통해 하위 범주들과 연결되었고 몇 번의 범주 세분화 작업을 거쳐 면담 연구를 위한 분석틀이 마련되었다. 본 연구에서는 구술 과정에서 연구참여자의 ‘해석’과 분석 과정에서의 연구자의 ‘재해석’이 수반되어, ‘해석-이해-설명-재해석-의미화’의 순환적(cyclical) 과정을 통해 자료 분석이 이루어졌다. “이야기가 오고가는 상황은 매순간 ‘이해’가 요구’되며, 이해가 되지 않을 경우 구술자의 ‘설명’이 필요(이서영, 2014: 71) 하므로, 자료의 수집 및 분석 과정에서 연구 참여자는 자신의 삶을 ‘해석’하여 이야기를 하고, 그 이야기는 연구자에 의해 ‘이해’되었다. 그리고, 다시 연구 참여자의 ‘설명’을 통해 이야기가 ‘재해석’되고 연구를 위한 분석틀로 ‘의미화’되는 순환적 과정이 필연적으로 수반되었다. 즉, 자료 분석은 연구 참여자의 1차적 해석과 연구자의 2차적 해석이라는 “두 단계의 중층적 해석과정”(강대중, 2009a: 240)을 거치게 되며, 이 때 “해석은 개인적인 진정성(authenticity)의 문제라기보다는 화자의 텍스트를 해체(deconstruction)하는 문제”(J.Garrick, 1999: 148;

강대중, 2009: 250 재인용)와 연관될 수 밖에 없다. 따라서, 연구 참여자가 주관적으로 부여한 삶의 해석과 실제 삶의 본질 사이의 왜곡을 최소화할 수 있도록 자료 분석 과정에서 구술자료의 텍스트를 반복해서 읽으며 키워드를 분석하고 해체해 나가고자 노력하였다. 본 연구에서 질적 연구는 가설을 검증하는 것이 목적이 아니라 “수집된 자료를 근거로 창조적인 해석을 하는 것”(박성희, 2004: 130)을 가장 중요한 과제로 보고 있으므로, 자료의 수집 및 분석 과정에서 연구자의 ‘창조적 해석’이 가미되었음을 밝혀둔다.

3) 연구의 윤리성 확보

본 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝힌 연구 참여자에 한하여 수행되었으며, 연구 참여자는 본 연구가 왜 수행되는지, 연구의 내용이 무엇인지를 이해한 후 참여의사를 결정하였다. 최초에 자발적 의사를 표시하였다 하더라도 면담일정을 조율하는 과정에서 참여를 원하지 않는 경우 연구자는 그 의사를 존중하여 면담을 더 이상 강요하지 않았으며, 면담 내용을 다소 어렵거나 부담스러워하여 연구 참여를 거부하거나 중단을 요청한 경우, 면담 조사에서 제외하였다. 면담 실시 전, 연구자는 연구의 취지 및 목적, 연구 참여에 따른 이득과 불이익, 부작용 및 위험요소, 개인정보 보장 등 연구와 관련한 제반 과정을 상세히 설명하고, 연구 참여자가 언제라도 면담을 철회할 수 있다는 등의 내용을 담은 서면 동의서를 작성할 수 있도록 하였다. 서면 동의서에는 연구의 참여 및 철회의 자발성, 녹음 내용의 녹취록 작성에 대한 동의, 신상정보 열람 동의 등의 내용이 포함되며, 연구 참여자의 자필서명을 받아 연구자 1부, 연구 참여자 1부를 각각 보관하였다. 면담을 실시하였더라도 자신의 면담 내용이 노출되기를 원하지 않는 경우 그 동안 작성되었던 면담 녹음 자료 및 녹취록은 모두 파기됨을 미리 공지하였다. 또한, 자료 분석 과정에서 연구 참여자들의 개인정보를 식별할 수 있는 모든 정보는 무기명 및 가명으로 처리하였다.

III. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 중장년 여성학습자 및 인문학습에 관한 고찰

1) 중장년 여성의 개념과 특성

(1) 중장년 여성의 개념

우리나라 표준국어대사전⁶⁾에 따르면, 중년은 “사람의 일생에서 중기, 곧 장년·중년의 시절을 이르는 말”로서, “마흔 살 안팎의 나이. 또는 그 나이의 사람. 청년과 노년의 중간을 이르며, 때로 50대까지 포함하는 경우”로 볼 수 있으며, 장년은 “사람의 일생 중에서, 한창 기운이 왕성하고 활동이 활발한 서른에서 마흔 안팎의 나이. 또는 그 나이의 사람”을 지칭한다. 옥스퍼드 사전⁷⁾에서 중년(middle age)은 청년(early adulthood)과 노년(old age)의 중간 시기이며, 장년(prime of life)은 일생에서 최상의 성과를 내는 시기로서, 인생에서 가장 왕성한 활동을 하는 시기로 볼 수 있다. 즉, 중년과 장년의 시기가 결합된 중장년(Middle age, 中長年)은 “청년기와 노년기의 중간시기”(박연하, 2006: 7)로 인생에서 가장 활발하게 활동하는 나이대를 지칭한다고 볼 수 있다. 중년기는 인생의 전반기인 청년기를 지나면서 “신체적·지적·성적·정서적·사회적·경제적인 변화를 겪으면서, 새로운 전환점을 맞이하는 시기”(심지현, 2017: 34)이기도 하다. 즉, “중년기란 연령적으로 볼 때 약 40-60세 사이의 삶의 기간”(이정인·김계하·오순학, 2003: 422)으로, 중년 여성은 일반적으로 약 40-60대 정도의 중년기에 있는 여성이라 말할 수 있다.

하지만, 산업혁명이 청소년기를 만들어 낸 것처럼, 인간수명의 연장으로

6) 국립국어원 표준국어대사전 <http://stdweb2.korean.go.kr> 2018.5.20. 검색

7) Middle Age(중년) : The period after early adulthood and before old age, about 45 to 65./
Prime of life (장년) : Of the best possible quality; excellent. /
https://en.oxforddictionaries.com/definition/middle_age 2018. 5. 20. 검색

인해 중년기가 부각된 것으로 볼 수 있는데(박철안, 2016: 539) 사회의 변화와 기대수명⁸⁾의 변화에 따라 조작적으로 정의된 개념이라 할 수 있다. 또한, 장년과 중년의 개념이 혼돈되어 사용되고 있고, 노년을 정의하는 기준에 따라 중장년의 기간이 달라지기도 한다.

우리나라의 경우, 2016년 12월 정부는 '고용상 연령 차별 금지 및 고령자 고용 촉진에 관한 법률'의 개정안을 통해 55세 이상을 지칭해온 '고령자(高齡者)'라는 명칭을 2017년부터는 '장년(長年)'으로 바꾸도록 하였다. 이전의 법에서는 50세 이상 55세 미만을 준고령자, 55세 이상을 고령자로 분류해 왔으나, 법 개정 이후 55세 이상인 사람을 모두 장년으로 통합해서 부르고, 준고령자 명칭은 법에서 삭제되었다. 이는 은퇴연령이 늦춰지는 현실에서 고령자라는 용어가 주는 부정적인 의미가 상당하고, 55세 이상이어도 인생에서 왕성한 활동을 하고 있다는 점을 감안하여 55세 이상을 고령자 대신 장년으로 통칭한다는 것이다. 그렇다면 55세 이상이 장년으로 정의된다면, 장년이 끝나는 노년의 시작 시점은 어디로 보아야 하는가에 대한 의문이 제기될 수 있다.

현재 우리나라 법에서는 노인이 되는 시점을 각기 다르게 규정하고 있다. 법률적(법제처 국가법령정보센터)으로 살펴보면, 노인복지법 및 국민기초생활보장법상에서는 노인을 65세 이상으로 규정하고 있고, 국민연금법상 노령연금 급여대상자로서의 노인은 60세부터로 규정하고 있다. 노인일자리사업의 대상자는 65세 이상인 자와 사업의 특성에 따라 60~64세도 가능하다고 명시하고 있다. ⁹⁾

법적으로는 대부분 65세 이상을 노인으로 규정하고 있으나 평균수명의 연장과 인식의 변화로 노년기를 70세부터 지각하는 경우가 많다는 연구가 나오고 있다. 2014 노인실태조사 보고서(보건복지부, 2014)에 따르면 조사대상자의 78.3%가 노인의 연령기준을 '70세 이상'으로 생각하였고 특히 75세 이상으로 응답한 비율은 31.6%로 2011년보다 7%p 증가하였다. 이는 우리 사회가 지각하는 노인의 연령이 70세 이상임을 의미하며 70세 이전 즉 60

8) 2018년 통계청 자료에 따르면, 현재 우리나라 기대수명은 82.4세로 나타나고 있다. (<http://kosis.kr> 2018.4.26. 검색)

9) 법제처 국가법령정보센터 (<http://www.moleg.go.kr>) (2017.11.20. 검색)

대까지는 노년이 아닌 장년으로 보아야 한다는 의미가 함의되어 있다고 볼 수 있다.

하지만, 중장년의 시기를 연령별로 일괄적으로 규정하기란 쉽지 않다. 연령에는 생활연령(chronological age) 과 기능적 연령(functional age)이 있으며, 기능적 연령(functional age)은 다시 생물학적 연령(biological age), 심리적 연령(psychological age), 사회적 연령(social age)으로 구성되기 때문에 “동일 인물의 경우라도 모든 연령이 반드시 일치하는 것은 아니기” 때문이다. (정옥분, 2008: 33)¹⁰⁾ 즉, 연령은 생활 연령 혹은 달력에 의한 연령만을 의미하는 것이 아니라, 생물학적 나이(biological age, or physical age), 사회적 연령(social age) 혹은 사회적 기대에 비추어 개인의 성장 발달을 평가하는 사회적 시계(social clock)로서 Neugarten이 제시한 일종의 “규정된 시간 표(prescriptive timetable)”라 할 수 있다(김명자, 1998: 25-28; 김경희, 2002: 6 재인용).

특히 중년기는 단순히 연령에 의한 구분보다는 가족생활주기, 결혼, 개인의 주관과 심리, 사회문화적 배경, 역사적 사건에 의하여 종합적으로 영향을 받는 시기로서, “인생의 결정적 전환기 또는 변동기”(김명자, 1989: 박연하, 2006: 5)라 할 수 있다. 따라서, 중년기에 대한 정의는 학자들마다 가족주거나 인생발달의 과업 등 다양한 생활연령(chronological age)에 의해 정의되고 있으며, 삶의 양태와 심리적 위기와 갈등들이 개인의 삶에 다르게 적용되기 때문에, 중년기의 각 시기는 나름대로의 “독특한 발달적 특성을 가진 계열적(sequential) 변화를 가정”(심지현, 2017: 35)한다고 할 수 있다.

일반적으로 중장년기는 청년기를 지나고 노년기가 시작되기 이전의 단계를 나타내는데, 35세에서부터 60대까지로 학자마다 그 견해를 달리하고 있다. 학자에 따른 중장년기 정의는 다음과 같다(표 III-1 참조).

10) 생활연령(chronological age)은 출생을 기준으로 한 달력에 의한 나이이며, 생물학적 연령(biological age)은 개인의 신체적 건강 수준에 의한 나이이고, 심리적 연령(psychological age)은 심리적 성숙도를 의미하는 것이며, 사회적 연령(social age)은 개인이 속한 사회에서 자신의 연령에 적합한 역할 수행과 관련된 나이(정옥분, 2008: 33-35)라 할 수 있다.

<표 III-1> 중장년기 구분에 대한 학자들의 견해

연구자	연구 년도	용어(조작적 정의)	연령별 구분
Jung	1933	Midlife Change	40세
		Afternoon	40세 이후
Erickson	1956	Generativity vs Stagnation	40-60세
Neugarten & Gutmann	1958	Early Middle Age	40-54세
		Late Middle Age	55-70세
Jacques	1965	Middle Life Crisis	35-45세
Deutscher	1969	Early Middle Age	사춘기자녀 동거
		Late Middle Age	사춘기자녀 독립
Vincent	1972	Caught Generation	35-55세
Havighurst	1972	Middle Adulthood	35-60세
Sheehy	1976	Deadline Decade	35-45세
Lowenthal et al.	1976	Postparental Couple	막내자녀 고교재학
Duvall	1977	Middle Aged Parents	막내자녀 독립
		empty-nest period	
Gould	1978	Mid Life Decade	35-45세
Levinson	1978	Mid Life Transition	40-45세
		Middle Adulthood	45-60세
Thompson	1980	Mid Life	35-50세
Farrell & Rosenberg	1981	Middle Aged	38-48세
서봉연, 유안진	1983	중년기	35-60세
김재은	1983	중년기	40-60세
O'Connor	1985, 1993	Mid Life	35-50세
김남순	1986	중년기	40-59세
장재정	1987	중년기	30-60세
김명자	1989,	Middle Age,	40-59세
	1998,	Middle Life	사춘기 이상의
	2001	중년기	막내자녀가 있음
김은아	1992	중년기	40-59세
박재순 · 최의순	1995	중년기	40-59세
Woods & Mitchell	1996	Mid Life	35-55세
정석환	1997, 1999	중년기	40-60세
오명옥	1999	중년기	49-59세
김경신 · 김정란	2001	중년기	40-59세

박아청	2001	중년기	40-59세
이경혜 · 김언주	2006	중년기	40-59세
박주분	2008	중년기	40-59세
이복희	2008	중년기	40-59세
김종서 외	2009	중년기	40-64세
김애순	2012	중년기	40-60세 혹은 65세까지

<출처 : 김명자, 1989: 7; 김명자, 1998: 30; 김애순, 2012: 39-68; 정옥분, 2008: 388-389; 심지현, 2017: 35; 연구자 재구성>

중년기의 심리적 변화에 대해 최초로 지적한 사람은 Jung으로서, 그는 중년기를 “자기확산기” 및 “자기수렴기”(정옥분, 2008: 386)로 보면서, 40세 전후에 행동과 의식의 변화가 결정적으로 일어난다고 보았다. 그는 “중년기를 인생의 전반(morning)에서 후반(afternoon)으로 바뀌는 전환점”으로서, 노화, 사별, 질병, 개인적·사회적 역할의 상실, 가족구조의 변화 등 인생의 부정적인 사건들로 인해 “부정적인 가치관의 변화가 일어나거나 혹은 철학적으로 승화시키는 시기”(김미옥, 2014: 15)라고 보았다. 중년기가 되면서 그동안 열정을 다해 추구했던 인생의 목표들의 의미가 약화되고, “외적 성취를 위해 쏟았던 에너지를 내면의 세계로 돌리게 되는 전환기를 맞이하게 된다”는 것이다(김애순, 2012: 41). 즉, 중년기에 자아를 “내면의 세계에 집중함으로써 그동안 억압되어 있던 자아의식(Self-realization)이 시작되고 개성화 과정이 두드러지게 나타나며, 중년기는 이러한 개성화 과정을 통해 자신이 진정한 삶의 주인이 되는 시기”(심지현, 2017: 34)라 할 수 있다.

Erickson 은 심리사회적 8단계이론을 발표하면서 7번째 단계가 대체로 중년기에 해당하며(40세에서 60세) 중년기에 해당하는 7단계는 “생산성(generativity)과 침체성(stagnation) 사이의 균형이 중요한 시기”(이경은, 2012: 8)로 보고 있다. 여기에서 생산성은 적극적으로 인생에 참여함으로써, “다음 세대에게 책임 있는 부모, 후견인, 그리고 안내자의 역할을 수행하면서 베푸는 돌봄을 통해 자신의 가치를 확인하는 것”(정영숙 · 이화진, 2014: 134)인 반면, 침체성은 중년기에 생산성의 욕구가 충족되지 않으면서 일종의 방종이나 신체적·심리적 나약함을 수반하게 되는 것(정옥분, 2008: 385-387)을 의미한다. 따라서 적극적으로 자신의 가치를 확인하며 생산성

을 경험한 중장년들은 자신이 살아왔던 삶과 앞으로 살아갈 삶의 중심에 와 있음을 깨달으며, 개인적으로나 사회적으로 더 중추적인 역할을 할 수 있다(김미옥, 2014 : 15). 그러므로 “중년기는 지금까지 살아온 삶을 토대로 새로운 책임감과 권위를 가지게 되며, 앞으로 나아가고 하는 방향과 자기 성찰을 통해 자신을 이해하게 되는 시기”라 할 수 있다(심지현, 2017: 28)

인생의 사계절 이론을 발표한 Levinson(1978)은 계절론으로 인생주기단계를 설명하면서, 인생을 세 가지의 전환기(과도기)로 구분하였는데, 성인초기의 전환기는 17-22세, 중년의 전환기는 40-45세 그리고 성인후기의 전환기는 60-65세로 보고 있다(김애순, 2012: 46). Levinson 의 인생주기 모형에 따르면, 성인중기에 있는 중년 여성들은 부모로서의 역할 변화, 부부갈등, 갱년기 및 가족관계의 변화 등으로 인해 지금까지의 인생의 의미나 가치에 대한 혼란과 회의감을 느끼고, 자아의 존재에 대해 의문을 제기함으로써 인생의 위기가 올 수 있다. 그리고, 이 과정에서 자기 발전을 위한 노력을 전개하면서 새로운 인생의 구조(life structure)를 만들어 나갈 수 있다고 보고 있다(박연하, 2006: 3).

Gould(1978)는 35-45세를 중년기로 보고, 중년기의 비합리적 사고를 극복하는 것이 중요하다고 강조한다. Gould의 비합리적 가정은 첫째, 안전(safety)은 영원히 지속될 것이고, 둘째, 죽음은 나와 가까운 사랑하는 사람들에게 일어나지 않을 것이고, 셋째, 배우자 혹은 보호자 없이 살아간다는 것은 불가능하며, 넷째, 현재의 가족을 벗어나서는 생활이 있을 수 없으며, 다섯째, 나는 깨끗하고 완전무결하다는 것이다. 이를 극복하고 ‘개인적 성장’과 ‘자아쇄신(self-renewal)’을 하는 것이 중년기의 기본적 목표가 된다(한국가족상담교육연구소, 2014: 188-189).

Havighurst(1972)는 35세부터 60세 사이의 여성을 중년 여성으로 보며, 중년기의 과제는 “고무적인 자극, 성적 역할, 또래와의 관계를 정립해 나가는 것”이라고 하였다(박연하, 2006: 5).

Neugarten(1994)에 의하면 “중년기의 경계선은 다양한 지표를 가지고 있지만 연대기적 나이로 구분하는 것이 가장 전형적이며, 대체로 중년기는 40-60세 혹은 65세로 그려진다”고 하였다(김경희, 2002: 17).

‘제2의 사춘기’로 중년기를 정의한 Conway(1992)는 중년기를 “무엇인가,

불안한 시기이고 새롭게 형성되어야 할 시기이며 삶에 대한 재평가를 하게 되는 시기”라고 하였다(박연하, 2006: 6).

우리나라 학자들의 연구에 따르면, 김재은(1983)은 40~60세, 김명자(1989)는 40~59세, 장재정(1987)은 30~60세를 각각 중년기로 보고 있다. 국내 연구에서 중년기로 분류한 가장 많은 경우는 생활 연령상의 기준으로 40~59세(김남순, 1986; 김명자, 1989; 김은아, 1992; 박재순·최의순: 1995; 김정신·김정란: 2001; 박아청: 2001; 이경혜·김언주: 2006; 박주분: 2008; 이복희: 2008)로 나타났다.

요컨대, 중장년기는 학자들마다의 각기 다른 기준으로 다양하게 정의되고 있다. 그런데, 문제는 이러한 구분이 “남녀 모두가 일반적이며 표준적인 남성지향적인 발달주기에 의한 삶을 살아간다는 가정에 의한 것”으로, “남녀의 특성을 구분하지 않은 것”(박연하, 2006: 6)이라는 점에 있다. 물론 Levinson 은 『여자가 겪는 인생의 4 계절』에서 중년 여성의 삶의 위기를 중점적으로 보고 있지만, 드 보봐르(de Beauvoir)는 일반적 연구에서 “사람을 지칭할 때에는 여성을 배제한 ‘남성’을 뜻한다”고 했다(박성희, 2004: 308). 즉, ‘여성’임을 명시하지 않은 일반 연구에서는 중장년이라 함은 주로 중장년기의 특성을 가진 남성의 삶의 맥락에 터해 있다는 것이다.

따라서, 여성을 중심으로 하는 교육 연구에서 가장 중요한 점은 “연구 관점의 전환이 요구된다”(곽삼근, 2008: 121)는 점인데, 여성의 삶은 남성의 삶의 맥락과 다르기 때문이다. 여성들은 전통적으로 성(性)에 따른 역할 분담으로 인해 가사노동, 자녀양육 및 노부모부양 등을 해 오기 때문에 성역할에 따른 심한 심리적 갈등을 느끼기 때문이다(박연하, 2006: 9). 특히, 우리나라의 경우 우리 사회에 만연해 있는 가부장적이고 남성적, 보수적 사고방식으로 인해 여성들의 성역할 고정관념에 대한 사회적 기대가 팽배해 있는데, 이로 인해 여성들이 적지 않은 심리적 위축감과 불이익을 경험하고 있어(김춘경, 2010: 1784) “어려서부터 사회적으로 많은 불이익을 경험하고 살아온 여성들은 남성들보다 중년기 위기를 겪을 가능성이 높다”고 할 수 있다(김정민·최연실, 2014: 2). 중년기의 심리적 위기는 삶에 대한 인식과 관점을 다르게 할 수 있으며, 여성의 생애학습은 남성과는 다른 학습의 양상으로 표출될 수 있다.

따라서, 중장년 여성 연구에서는 남성들과 다른 삶의 여정을 겪은 여성들의 다양한 상황적·주관적·사회문화적 갈등과 심리적 위기에 주목할 필요가 있다. 즉, 중장년기는 가정이나 사회생활에서 큰 역동적 변화를 겪는 시기이므로, 생물학적 나이(biological age, or physical age)보다는 사회적 연령(social age) 및 심리적 연령(psychological age)이 더 중점이 되어야 할 것이다.

본 연구에서는 중장년기에 대한 다양한 견해들을 토대로, 중장년 여성을 일반적으로 ‘신체적 노화 및 사회적 역할 상실, 심리적 변화 등을 겪는 40대에서 60대(40-69세) 나이대의 여자 성인’으로 조작적으로 정의 내리고자 한다. 다만, 개인의 생애사에 따라 가족 내에서의 역할 및 사회적 역할 변화에 차이가 생기고, 심리적·정신적 갈등의 요인이 다양할 수 있으므로, ‘여성으로서의’ 개인의 생애와 삶의 맥락이 함께 고려되어야 할 것이다.

(2) 중장년 여성의 특성

중장년 여성에게 중장년기는 유년기, 청년기를 거치고 성숙된 성인으로서의 역할을 하는 시기이며, 인생 전반에 대한 자기 완성과 자기 통합을 이루어가는 시기라 할 수 있다. 중장년기가 되면 생활이 비교적 안정되고 육아에서 벗어나 자신만의 시간을 가지는 등 내면적인 여유와 성숙을 꿈꿀 수 있는 시간이 도래하기도 한다. 반면 중장년기에 찾아오는 다양한 신체적 변화 및 개인적, 사회적 역할 변화로 인하여 심리적, 정신적 위기와 갈등을 함께 겪는 시기이기도 하다. 중장년의 시기에 다양한 신체적, 심리적, 사회적 변화들을 겪게 되는데, 육체적 노화와 신체적 한계를 체감하면서 노화와 죽음에 대한 실질적 인지, 현재 자신의 존재에 대한 자각, 미래에 대한 불안, 현실에 대한 좌절 등을 경험하게 되고, 부모나 지인의 질병이나 사망 혹은 자녀의 독립에 따른 상실감으로 인해 정신적 혼란을 경험하게 될 수도 있다.

(1) 신체적 변화

일반적으로 신체적 변화는 유전과 환경의 영향을 받는다고 알려져 있다. 중장년 여성의 생물학적 노화는 얼굴에 주름이 가고, 흰머리가 생기며, 시력이 떨어지고, 피부의 탄력성이 떨어지는 등 외적인 변화와 함께, 고혈압, 당뇨병, 암, 심장질환, 순환기질환 및 류머티즘, 디스크, 비만, 동맥경화, 심장질환 등 내적인 변화를 동반한다(정옥분, 2008: 306). 생물학적으로 여성은 성 기능 저하를 경험하는 과정에서, 불안, 우울, 집중력 감소, 피로, 수면장애, 초조, 흥미와 자신감 상실 등 갱년기 증상을 경험하게 되기도 한다(홍익제·이인정·최혜경, 2002: 114). 많은 중년 여성들이 여성 호르몬인 에스트로젠 분비의 감소로 ‘번열증(hot flashes)’과 ‘골다공증’을 경험(정옥분, 2008: 318)하는 등 “신체적 변화가 명백하게 나타나는 시기”이다(박현옥, 2016: 22).

중장년기에 들어서면서 여성들은 처음으로 신체적·생물학적으로 “자신이 늙어가고 있다는 사실을 깨닫게 되는데”, 단순한 변화가 아닌 “노화가 시작되기 때문에” 중장년 여성의 신체적 변화는 중요한 의미를 갖는다(정옥분, 2008 : 305). 노화가 시작되면서 일부 중장년 여성들은 신체에 대해 민감한 반응을 보이면서 이러한 경향이 지나치면 신경증의 일종인 건강염려증이 나타나게 되기도 한다(한국가족상담교육연구소, 2014: 184).

더불어, 중장년 여성에게 신체적 변화가 중요한 이유는 ‘노화’가 우울감과 불안함 등 심리적·정신적 위기를 가져옴과 동시에 성인들의 학습 가능성 즉, 학습능력과 직결되는 부분(권대봉, 2011: 21)이기 때문이다. 신체적 기능이 노화되면서 성인의 학습능력이 저하되는 것으로 인식되기 때문에 성인들 스스로 학습에 대해 거부감을 가질 가능성이 있다. 특히 책이나 인쇄 자료 등을 볼 때 작은 글씨가 안 보이는 시력 감퇴나 교수자의 말이 잘 들리지 않는 청력 감퇴 등은 학습의 능력을 저하시키고, 흥미를 잃게 할 수도 있다. 나이가 들면서 지적 능력이 저하된다고 생각할 수 있는데, 중장년기에 찾아오는 기억력의 감퇴는 지적 능력의 감퇴로 여겨지기도 한다. 기억력의 감퇴는 배웠던 것을 금방 잊게 함으로써 여성 성인학습자들에게 좌절감을 안겨줄 수 있다.

하지만, 중장년기는 “지적으로 정체되거나 감소하는 시기가 아니며”, “성인기의 지적 능력의 성장은 축적된 삶의 경험에 기초”(정민승, 2010: 64)한다. 겉모습은 비록 주름과 흰 머리로 변화하지만, 풍성한 삶의 경험을 토대로 내면적으로 더욱 발전, 성장, 성숙해 나갈 수 있음을 의미한다.

케임브리지대학교 해부학자인 David Bainbridge 는 그의 저서 『중년의 발견』 (2012: 90)에서 겉모습의 변화는 중년기 자아 이미지에도 깊은 영향을 미친다고 지적한다. 10대, 20대 혹은 30대 시절에 젊다고 느끼는 이유는 매끄러운 피부와 풍성한 머리칼 때문이다. 하지만 40세가 넘어서면서 자신의 외모의 변화를 감지하게 되고 이러한 외모의 변화는 정체성에 대한 인식을 바꾸게 하는데 결정적인 역할을 할 수 있다. 인정하고 싶지 않아도 표면적인 외모의 변화는 자신의 정체성에 대한 재평가와 미래와 현재의 삶에 대한 인식을 재정립하게 한다. 즉 신체의 변화는 정서적·심리적 변화를 촉구하며 살아온 인생과 살아갈 인생에서 마주한 자신의 정체성을 찾고자 하는 욕구를 불러일으킬 수 있다.

(2) 역할의 변화

중장년기는 “자기 이해의 수단으로 삼면경(three-way mirror)을 사용”(한국가족상담교육연구소, 2014: 184)하는데, ‘자녀’를 통해서 과거를, ‘노부모’를 통해서 미래를, ‘자신’을 통해서 현재의 자신을 통합적으로 보고 자신의 위치를 인식하게 된다. 자신의 위치는 자녀와의 관계, 노부모와의 관계를 통해 인식되는데, 중장년기의 역할의 변화는 기존의 인식과 관념을 재정의할 것을 요구한다.

자녀가 성장하면서 중장년기가 되면 부모로서의 역할이 변화하게 되는데, 어린 자녀의 양육 시기에는 자녀의 교육을 위해 경제적으로 뒷바라지하고, 자녀가 올바르게 성장할 수 있도록 윤리적, 도덕적인 지지자로서의 역할을 해 왔지만, 자녀가 성장하고 나서 독립이나 출가를 하게 되면 이러한 부모로서의 역할의 변화를 경험할 수 있다. 중장년 여성들은 자녀들이 고등학교나 대학에 진학하게 되면, 자녀들과의 심리적·공간적 분리로 인하여 상실감이나 공허감을 느끼는 경우가 있다. 이러한 빈 둥지(empty nest)는

“물리적인 공간이면서 동시에 심리적인 진공상태를 발생”시키는데, “이 심리적인 진공상태는 자기각성과 자기성숙의 그릇”(전찬례, 2011: 123)이 되기도 한다. 자녀들과의 새로운 관계 정립을 위한 모색이 필요하고 자신의 새로운 인생구조를 설계하는 것이 필요한 시점인 것이다.

또한, 중장년 여성들은 부모로서의 역할 변화 뿐 아니라 자녀 역할의 상실도 경험하게 되는데, 연로하신 부모님이 사망하면서 슬픔, 공허감, 상실감 등을 경험할 수 있다. 부모님이나 친구, 지인들의 ‘죽음’이 나와 무관한 사건이 아닌 필연적이고 현실적인 사건으로 다가오게 되는 것이다. (안진석, 2002: 15) 부모나 형제, 친구, 지인 등의 죽음은 ‘시간 전망의 변화(changing time perspective)’를 가져온다. 죽음을 현실적으로 인식하게 되면서 “지금까지 한 살씩 나이를 더하는 방식(time-since-birth) 이 아닌 죽음의 순간에서 한 살씩 빼는 방식(time-left-to live) 으로 남은 나이를 계산”하게 된다(한국가족상담교육연구소, 2014: 184). 죽음이 자신에게도 닥쳐올 현실임을 깨닫게 되면서, 한 살씩 더 나이를 먹는 것이 아니라 한 해씩 더 죽음에 가까이 다가가고 있다는 느낌을 받게 됨을 의미한다. 죽음과의 마주함을 통해 인간의 유한성과 한계에 직면하게 되고, 인생의 가치와 의미가 재조정되기도 한다. 중장년 직업여성의 경우 일과 가정 사이에서 시달려 온 자신을 돌아보며 일과 가족의 의미를 재고해 보며, 전업주부들의 경우 그동안 소홀히 했던 자신의 욕구를 추구하려는 경향(김애순, 2012: 65)이 나타나기도 한다.

(3) 정서적 변화

중장년기에 나타나는 심리적·정서적 변화는 신체적 노화와 가정에서의 역할 변화에 따른 결과물일 수 있다. 점진적으로 진행되는 체력 저하와 피부의 노화, 호르몬 감소는 초조함, 갑작스러운 화, 조울증 등 정서적 불안을 야기하기도 하고 가족 혹은 부모로서의 역할 변화는 가족 중심적 가치관에 대한 삶의 의미 상실로 이어지기도 한다.

실제 우리나라 사람들의 대부분은 일생을 일과 자녀 양육에 전념하며 자신보다는 ‘가족 중심적인 가치관’을 추구하며 살아간다(안진석, 2002: 1). 하지만 중장년기 이후 맞이한 신체적 변화, 사회적 역할 및 가족 관계의 변

화 등은 인생의 가치관과 자기 정체성에 대한 의문과 삶에 대한 회의를 초래하고, 그 결과 부정적 자아개념이 형성됨으로써 ‘중년의 위기’를 가져올 수 있다.

중년기를 맞이하면서 대부분의 사람들이 최소 한 번 이상의 정신적 위기를 경험하는데, 인생의 반이 지나면서 삶에서 행해야 할 과제에 비해 시간이 없다고 느끼는 데서 중년의 위기가 시작된다고 할 수 있다(최순남, 2002: 141).

정태기(2002: 62-63)에 따르면, 중년기 위기의 요인을 세 가지로 들 수 있는데, 첫째, “상황적인 위기” 즉 우발적인 위기로서, 전혀 예측하지 못했던 충격의 사건이 발생했을 때 느낄 수 있는 위기이다. 두 번째는 “발달 위기”로서, 일생에서 누구나 겪고 넘어가야 하는 삶의 단계에서 일어나는 위기이며, 이는 사건의 발전과정을 예측할 수 있는 위기이다. 이 발달 위기는 주어진 과업을 성공적으로 대처하지 못했을 때 성장에 장애를 가져오기도 한다. 세 번째는 “사회문화적 위기”로서, 우리 사회가 오랜 세월을 거쳐 오면서 형성해 온 전통문화로 인하여 생기는 위기라 할 수 있다. 사회의 불안요인으로 말미암아 생기는 위기이다. 중년의 위기는 경제적 불안, 사회적 역할 상실에 따른 불안, 가정 내 배우자와 자녀와의 갈등, 건강의 악화 등 다양한 요인들로 인해 촉발될 수 있는데 개인의 심리적, 정서적 혼란과 갈등을 야기한다는 측면에서 심각해질 수 있다.

특히, 중년기에 “Erikson이 말하는 침체(self-stagnation)의 심리사회적 위기는 자신의 에너지와 기술을 오로지 자기 확대와 자기 만족을 위해 사용하는 것으로 흔히 무능력을 경험할 때 형성된다”고 한다(김동배 · 권중돈, 1999: 148) 이 ‘침체’ 상태에서는 생산적, 창조적 관심이 떨어지고 자기 만족, 자기 몰입, 자기 탐닉만 추구함으로써 더 나은 상태로 나아가지 못한다. 중장년기에 침체를 겪게 되면 인간 관계를 제한하면서 자신의 과거 경험과 관계없는 일에 대해서는 전혀 감정을 공유하지 않으려 하고(안진석, 2002: 5) 타인의 상황에 반응하지 못하고, 둔감할 수 있다(신현아, 1992: 18)

따라서, 다양한 상황적 · 발달적 · 사회문화적 위기에 따라 중년의 위기를 겪게 되는 중장년 여성은 이러한 심리적 갈등을 극복하기 위한 적극적 노

력을 필요로 한다. 바로 이 지점에서, 지금까지 무엇을 위해 살아왔는지, 무엇을 위해 살 것인지, 자신의 존재 의미는 무엇인지에 관한 실존적인 질문과 내면적 탐구 과정을 통해서 무너진 자아를 회복하고, 삶에 대한 새로운 인식과 방향성을 정립할 필요가 제기되는 것이다. 위기는 기회를 낳는다. 이는 중장년기에 겪게 되는 심리적 위기를 통하여 새로운 자아를 발견하고 자신의 존재 의미를 찾을 수 있는 기회를 가지게 될 수 있음을 의미한다.

2) 중장년 여성학습자와 인문학습의 의의

(1) 성인학습자로서 중장년 여성학습자

성인이라는 용어는 생애발달 단계에서 아동과 구별되는 용어로 사용되고 있다. 성인에 대한 범위에 대해서 논란의 여지가 있지만, 대체적으로 20세 이상의 생물학적 연령에 있는 사람을 지칭한다. 성인들은 각기 다양한 생애 경험을 가지고 있으며 각자의 교육적 필요와 목적성을 가지고 학습에 참여한다.

성인학습을 이해하는 개념적 틀로서 ‘안드라고지(Andragogy)’와 ‘자기주도학습(self-directed learning)’(한송희, 2004: 339-340)을 들 수 있다. Knowles가 “성인들이 배우도록 도와주는 예술과 과학”이라고 정의(배석영 외, 2010 : 228)한 안드라고지는 아동 및 청소년 교육의 의미인 페даго지(pedagogy)와 구별된다. 페даго지가 ‘교수자’가 주체가 되는 훈육의 개념이라면, 안드라고지는 ‘학습자’가 주체가 되는 자기주도적 학습과 맞닿아 있다. 즉, 성인은 아동과 다른 신체적·정서적·지적·사회문화적 특성을 가지고 있으므로, 학습자 중심의 학습이 필요하다는 것이다. 그리고 이러한 성인학습자의 자기주도성의 구체적 실현 방안으로서 자기주도학습이 있으며 자기주도학습은 “학습의 통제권(locus of control)이 학습자 자신에게

있어야 하며 그가 주도권을 행사하는 학습이어야 한다”(한승희, 2004: 341). 즉, 성인학습에 있어 중요한 점은 학습자가 주체가 되어야 하며, 학습의 자기주도성이 존재한다는 점이다.

학령기가 지난 성인이 다시 배움의 현장으로 오는 것은 다양한 사회적·정치적·상황적·직업적 맥락에 따른 것이며 이에 따라 자신이 주체가 되는 학습이 큰 의미를 지닌다고 할 수 있다. 교수자가 주체자가 되는 폐даго지의 테두리 안에 있는 형식교육에서 벗어나, 학업이 끝났음에도 다시 학업을 하게 하는 지속성과 원동력 안에 이러한 성인의 배움의 욕구, 성장의 욕구가 자리하고 있으며, “존경, 성취에 대한 갈망, 성장에 대한 충동, 호기심과 같은 내적 자극에 의해”(한승희, 2004: 342) 성인학습자들은 학습을 통한 자기완성의 여정을 시작할 수 있다.

Knowles 가 제시한 안드라고지의 맥락에서 성인학습자 및 성인학습의 특징은 다음과 같이 요약될 수 있다(Knowles, 1998: 40; 김종서 외, 2009: 136 재인용: 배석영 외, 2010: 228).

첫째, 성인이 되면서 사람들은 그들의 삶을 스스로 개척하고 주도해 나간다. 사람들은 성장해갈수록 자아개념이 의존적(dependent)에서 자기주도적(self-directed)으로 변화하게 되는데, 학습에 있어서도 자신의 목적과 필요에 의해 학습을 주도적으로 선택하는 자기주도성을 가진다.

둘째, 성인들은 삶의 과정에서 많은 경험을 축적하게 되는데, 그들의 생애 경험은 학습에서의 귀중한 학습자원이 된다.

셋째, 사람들은 성장해가면서 학습한 지식에 대한 적용 시점이 변화해간다. 즉 어린 시절의 학습은 교과 중심의 지식으로써 미래에 적용하는 것이었지만, 성인기의 학습은 배운 것을 바로 현 시점, 현실에 적용하는 것으로 변화한다.

넷째, 성인들은 학습에 대한 동기와 목표가 뚜렷하고 명확하여 학습을 함에 있어 내적 동기가 강하게 내재되어 있다. 즉, 학습에의 가장 강력한 동기는 외적 동기가 아닌 내적 동기로서, 주변의 압력이나 강요가 아닌 내면으로부터 일어나는 내재적 학습동기를 가지고 있다.

다섯째, 성인들의 학습 준비성은 여러 사회적 역할 수행으로부터 요구되는 발달과업과 깊은 관련을 가진다. 일반 학교 교육과정과 달리 성인들은

학습이 삶과 관련이 있고, 삶의 문제 해결에 있어 학습이 필요하다는 생각이 들 때 효과적으로 배우게 된다(배석영 외, 2010: 228) 즉, 성인은 “자기 지향성이 강하며 일상생활의 실천에서 얻는 실제적 경험과 구조에 의하여 지식을 형성하며, 미래를 준비하는 방향성을 갖고 있다”는 것이다(박연하, 2006: 17)

중장년 여성학습자도 성인학습자로서의 특성을 지닌다. 아동이나 청소년 학습자에 비하여 스스로 자신의 결정에 책임을 지고 각기 다른 생애 경험을 가지고 자기주도적으로 학습에 참여하게 되는데, 특히 학습에의 참여 요구와 목표가 구체적이고 절실할 뿐 아니라 실제 생활과 관련된 문제를 해결하고자 하는 욕구가 강할 때, 학습에 더욱 적극적이며 능동적으로 참여할 수 있다. 즉, 중장년 여성학습자들은 “현실적이고 구체적인 목적을 가지고 학습에 참여하는 실용적 학습자(pragmatic learner)”(김진호, 2003: 2)로서, 스스로에게 의미와 가치를 주는 학습이라고 생각할 때, 보다 적극적이고 능동적으로 형식교육, 비형식교육, 무형식학습에 참여하고 몰입할 수 있는 성인학습자로서의 특성을 지니고 있다.

성인학습자의 특성에 비추어 중장년 여성학습자 및 중장년 여성의 학습에 내포된 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 성인학습은 아동학습과 달리 자신의 삶의 맥락에서 흥미나 관심에 따른 “개인적 요구” 혹은 자신에게 일어난 사건으로 인한 “자발적인 요구”에 의해 학습을 시작하는 경우가 많기 때문에 학습이 능동적이고 적극적이며 자기주도적으로 이루어지는 것이 일반적이다(배을규·문성숙, 2006: 275). 즉 능동적·자발적인 개인의 선택과 학습 자기주도성은 성인학습자의 가장 큰 특성이라 할 수 있는데, 이 선택과 자기주도성은 학습에의 지속성과 단절성의 두 가지 측면을 동시에 내포한다. 중장년 여성학습자들은 자신의 목적성과 필요에 의해 학습을 스스로 취사선택하는 경향이 있으며, 독립적인 자아개념을 바탕으로, 선호하는 학습 스타일 및 방식이 있으며, 자발적으로 자신의 학습 목표와 학습과정을 진단하려는 자기주도성을 가지고 있다. 참여한 학습이 자신의 선택과 취향에 맞고 목표에 부합될 때, 학습은 지속될 수 있다. 하지만, 학습목표, 학습과정, 학습스타일 등 자신이 진단한 내용과 다를 때, 중장년 여성학습자는 흥미를 잃거나 걱정하게 되

고, 심지어 불안감이 조성될 수 있다. 이 불안감이 지속될 경우 중장년 여성학습자는 자신의 학습을 포기할 수 있다. 반대로, 학습과제의 수준이 자신의 학습능력보다 낮을 경우에는 지루함을 느껴 학습을 거부할 수 있다 (김진호, 2003: 16). 따라서, 중장년 여성학습자에 맞는 학습 프로그램이 조직되는 것이 필요하며, 학습능력과 학습과제의 수준이 조화롭게 이루어질 필요가 있다.

둘째, 성인학습자는 경험을 통해 학습에의 필요와 흥미를 느끼게 되는데, 이러한 다양한 필요와 흥미는 학습에 긍정적인 유인책으로 작용한다. 경험은 학습동기에 직접적인 원인으로 작용하고, 보다 효과적인 학습결과를 낳는 강력한 동인으로 작용한다. 중장년 여성학습자로서 그들이 축적한 개인적, 사회적 경험은 다양하고 다층적이다. 그리고 이러한 복합적 경험의 자산들은 성인학습과 결합되어 중장년 여성학습자를 더욱 성숙한 존재로 성장하게 한다. 중장년 여성학습자들은 학습에서 일련의 의미를 찾아내고 그것을 자기의 것으로 만들어 가는데, 왜냐하면 “학습의 본질은 경험에서 의미를 창출해내는 데에 있기 때문이다”(김진호, 2003: 8). 즉, 성인학습자가 보유한 “경험은 학습참여와 학습과정의 중요한 기초”(유영주·김진모, 2014: 3)가 될 뿐만 아니라, 의미의 해석과 적용을 통해 “자기반성적”이며 “자기준거적” 학습(한송희, 2007 : 33)으로 나아갈 수 있는 중요한 학습자원이 된다.

셋째, 즉각적인 적용으로의 시간 관점의 변화는 성인들의 학습 지향성의 변화를 의미한다. 요컨대, 과목이나 교과 중심이 아닌 현실상황에의 적용, 곧 문제 중심 지향의 학습으로의 변화하게 됨을 의미한다. “성인학습은 생활중심성(life-centered)을 지향”(김종서 외, 2009: 136)하기 때문에 중장년 여성학습자들은 일방적인 지식 전달로서의 학습보다는 문제 해결 탐구의 여정으로서의 학습을 지향함을 의미한다. 특히, 중장년 여성학습자들은 심리적, 정신적 갈등과 혼란에 직면하면서 자신의 실체와 실존에 대한 질문을 제기하게 되는 성찰적 경험을 하게 되는데, 이 때 내재되어 있는 학습의 본능이 살아나고, 학습을 통해 현실문제의 위기를 탈피하려는 강력한 욕구를 가지게 된다. 즉, 문제 중심적 사고 과정을 통해 외면이 아닌 내면의 세계에 집중할 수 있고, 학습이 마련해 준 사유의 공간에서 자유롭게

상상과 해석을 하면서 인간 삶의 문제를 확장할 수 있다. 자아와 세계와의 관계를 재구성함으로써 삶의 가치와 의미를 새롭게 인식하고, 현재의 틀 안에 갇히지 않고, 삶의 지평을 확장해 갈 수 있다.

넷째, 성인학습자들은 각자의 목적과 내부적 동기를 가지고 학습에 참여하게 되며, 따라서 “학습계획과 전략은 고도로 개인 중심화되어야 한다”(배석영 외, 2010 : 229) 중장년 여성학습자들은 “직업적 성취, 당면한 문제 해결, 새로운 기술 습득, 자격증 취득, 사회적 관계망 형성 등 실생활과 관련된 현실적인 이유”(김진호, 2003: 8; 유영주·김진모, 2014: 2 재인용), 즉 직업적·상황적 필요에 따른 외재적 학습동기를 가진다. 하지만 더 강력한 학습동기로 작용하는 내재적 동기는 인간 실존의 문제 탐구, 자아실현, 삶의 질 향상, 자아 존중감 회복 등 성숙과 성장에로의 욕구이다. 그들은 다양한 학습동기 및 학습 의욕을 가지고 학습에 선택적, 주체적으로 참여하고 학습을 향유한다. 또한 그들이 가진 경험과 학습능력은 상이하며, 학습에 대한 기대수준과 가치 역시 다르다. 따라서 모든 중장년 여성학습자들을 동일선상에 놓고 동일한 학습을 강요하여서는 안 되며, “학습자의 상황에 따라 다른 배움의 방식이 도입”되어야 한다(정민승, 2010: 30)

다섯째, 성인학습자의 학습준비성은 발달과업 및 사회적 역할과 깊은 관련을 가지게 되는데, 특정시기에 요구되는 역할을 수행하고, 과업을 완수하기 위해 성인학습은 반드시 요구된다. 이는 실용적·도구적 학습 뿐 아니라 과업 수행을 위한 심리적, 정서적 위기 탈출을 위한 인지적·실존적 학습도 함께 요구됨을 의미한다. 중년이 되면, “심리적으로 자신의 과거와 미래를 생각하면서 성취와 실패에 대해 생각해 보게 된다”(안진석, 2002: 4). 발달과업을 중시하는 “발달이론에 따르면 인간은 변화하는 내적·외적 환경에 어떻게 적응하는가에 따라 성공과 실패가 나타난다”(박애경, 2002: 24) 이 과정에서, 환경에 대한 적응 문제는 사회적 역할 수행 뿐 아니라 개인의 심리적 성숙도 내포한다. 성숙은 시간이 흐른다고 자연스럽게 오지 않는다. 끊임없는 고뇌와 성찰이 있어야 성숙이 따라온다. 이 고뇌와 성찰의 과정 속에 “자기인식적”·“자기반성적 학습”(한승희, 2007 : 33)이 있다. 더 나아가, 자기완성 및 자아실현의 관점에서 성인학습은 어떤 문제 해결을 위한 수단이 아니라 삶의 과정이자 삶의 목표가 될 수 있다.

요컨대, 중장년 여성학습자들은 성인학습자로서의 개별성과 특수성을 가지고 있다. 그들은 성인학습자로서 자기주도성을 가지고 학습에 개별적, 주체적으로 참여하며, 각자의 삶의 경험을 학습과 결합시킨다. 새로운 응용과 해석, 적용은 개인의 삶에 다시 녹아들어가고, 재구성되며, 지속적으로 축적된다. 그리고 중장년기에 닥친 위기나 현실적 문제들은 끊임없이 생활 중심적, 문제해결 중심의 사고를 요구한다. 중장년 여성학습자들은 삶의 문제와 연관된 학습에 적극적으로 참여하여 이를 해결하고자 노력하며, 스스로 배우고 성장하는 학습자라 할 수 있다. 따라서 중장년 여성학습자들이 학습의 주체로서 인식되고, 더 나은 성장을 스스로 주도할 수 있도록 다양한 학습 전략과 계획을 마련하는 것이 요구될 것이다.

(2) 중장년 인문학습의 의의

중장년은 변화와 굴곡이 많은 시기로서, 노화와 성장이 함께 진행되는 시기라 할 수 있다. 단순히 신체적으로만 늙어가는 단계가 아니라, 육체적·정신적·사회적 세계가 변화함으로써 삶의 특별한 국면에 들어서는 시기로서 “결정적 전환기(critical turning point)”(김명자, 1989 : 15)라 할 수 있다. 중년기는 하루에 비유하면 “정오에 가까워지는 시기(the noon of life)”(김명자, 1998: 20)이며, 등산에 비유하면 “정상에 도달하는 시기”(안진석, 2002: 3)이다. 걸어온 길과 걸어갈 길이 비슷해지는 시기에 있으며 동시에 해질녘과 하산을 위한 준비를 해야 하는 시기이다. 이 시기에 대부분의 중장년들은 성공과 성취감을 맞보며 인생의 희열을 느끼기도 하지만, 인생의 내리막길 앞에서 삶의 가치에 대한 회의, 자기소외, 허무함, 결핍 등의 심리적 위기를 경험할 수 있다. 따라서 이러한 심리적, 정신적 혼란을 극복하고 “해질녘으로 가는 길목”(Mary d’Apice, 2003 : 3)에서 자신의 존재의 의미와 가치를 고민해보고, 앞으로 살아가야 할 삶의 목표들을 성찰해봄으로써 자기를 재발견하고 진정성과 온전성, 즉 “자아의 통합을 찾아가는 일”(최재숙, 2010: 1)이 요구된다 하겠다.

중장년기에 일어나는 신체적 변화 및 사회적 지위의 변화는 인생의 가치

관과 자기정체성에 대한 회의로 작용할 수 있으며 ‘중년의 위기’로 다가올 수 있다. 중년의 위기가 오는 시기에 대해서는 많은 학자들이 37-45세 사이의 어느 시점으로 보는 견해가 있으나 오히려 “40대 전환기보다 50대 전환기(50-55세)가 더욱 심각한 위기라는 주장도 있다”(김애순, 1993: 23). 점차 고령화 사회가 되고 인생주기가 길어지면서 40 대에 겪었던 심리적 갈등을 50 대에 겪는 것이라고 볼 수 있다. 또는 40대 전환기에 해결되지 못한 갈등들이 50 대 전환기에 다시 재현되는 것이라고 볼 수도 있다. 임경수(2005)는 중년기를 ‘위기’로 만드는 요인을 네 가지로 제시하였다. 첫째는 ‘신체적 요인’으로, 주름의 증가, 탈모, 폐경, 피부탄력 저하, 흰 머리, 체중 증가 등 신체 노화의 변화가 뚜렷하게 늘어남으로써 스트레스를 유발시킬 수 있다. 둘째는 ‘문화적 요인’으로, 젊음을 강조하는 사회 분위기 속에서 상대적으로 중년기에 대한 거부와 소외감이 야기됨으로써 중년기에 처한 자신의 상황을 우울하게 바라볼 수 있다. 셋째는 ‘경제적 요인’으로, 자녀의 교육비 부담이 증가하고, 노부모에 대한 부양 의무감, 책임감이 증가함으로써, 심리적 압박감이 증가할 수 있다. 넷째, ‘심리적 요인’으로, 신체적·문화적·경제적 요인 등 외부적 요인에 따른 스트레스가 늘어나면서 내적으로 압박을 받게 되고, 이는 심리적·정신적 방황이나 위기로 작용할 수 있다(임경수, 2005: 18-19).

이러한 중년의 위기는 중년의 전환기 과정에서 일어나며 실존적인 질문을 던지게 하는 계기가 된다. 중장년기에 맞이하는 심리적, 정서적 갈등과 혼란은 자신의 실체(real life)에 대한 회의를 낳고, ‘나는 누구인가’, ‘나는 무엇을 위해 살아왔는가’ 라는 삶에 대한 근원적인 질문을 제기한다. 지금까지 가져왔던 가치관에 혼란이 오고, 삶의 목표와 지향점이 송두리째 흔들리기도 한다. 중년기에 가족 및 사회에서의 역할 상실은 가족 혹은 일 중심으로 살아왔던 자신의 삶에 의문을 제기한다. 이 때 자신의 내면의 소리와 마주하게 되고, 이를 대처하기 위한 극복 방안에 대해 깊이 고민할 수 있다.

실제 성인들이 인문학습과정을 통해 자신에게 닥친 삶의 위기상황에 실존적으로 대처한다는 연구 결과들은 중년의 위기와 인문학습이 연결되는 중요한 지점을 제공한다. 양은아(2010a: 143)에 따르면, “인문학습경험은 인문

학 지식과 실존적 질문이 서로 넘나들고 연계하는 과정에서 삶과 지식이 순순환적 소통을 확장해 가는 과정이라고 할 수 있다. 즉 인문학습은 삶의 문제들과 함께 살아가는 긴장과 대화의 과정, 그리고 그 과정을 극복하는 노력에서 발견되는 삶의 의미와 이해이며, 근본적인 의미에서의 자기철학적 토대가 된다. 이를 토대로 인문학습과정은 삶의 위기 상황에서 위기를 극복할 수 있는 위력으로 작용”한다.

따라서, 중장년 인문학습을 논함에 있어 인문학의 본질에 대한 탐구가 필요하다.

Humanities 혹은 Liberal arts 라고 번역되는 ‘인문학’은 자연과학(自然科學, natural science)의 상대적 개념으로서, 인간의 가치와 정신, 인간 삶의 근원적인 문제 등에 관심을 가지고 ‘사람다움’에 대해 근본적인 질문을 던지는 학문이다. 인문학은 시대에 따라 다양한 관점이나 맥락에서 정의되어 왔다. 인문학은 고대 그리스인들이 추구한 파이데이아(paideia) 정신에서부터 비롯되었는데, 문학과 철학을 강조한 고대 그리스의 교육인 파이데이아의 정신이 로마에 계승되어 ‘후마니타스(humanitas)’로 표현되었고, 이후 ‘스투디아 후마니타티스(studia humanitatis)’가 중등학교와 대학에서 명확한 교육과정으로 자리잡게 되었다(양은아, 2010a: 146).

파이데이아, 후마니타스에 그리고 스투디아 후마니타티스에 이르는 “인문학의 정신은 곧 사람이 지녀야 할 기본적인 교양 즉 인간성과 인간다움을 연구하고 가르치는 학문”(이인성·김경한·김양순, 2003: 102; 양은아, 2010a: 146 재인용)을 의미하며, 지식이 아닌 생활의 지혜와 정신적 자기탐구를 지향하는 학문이라 할 수 있다.

그렇다면, 사람이 지녀야 할 기본적인 교양이 무엇인가, 인간다움이란 무엇인가에 대한 질문이 제기된다.

우선, 고전적 의미로서 “인간다운 인간으로 전인적 인격을 형성함”이라는 교양(Bildung)(손동현, 2009: 5)이라는 개념은 18세기 후반 독일에서 본격적으로 논의되기 시작하였는데, 인간의 신체적·정신적·영적 능력의 조화로운 발달을 추구한 고대 그리스의 ‘파이데이아(Paideia)’ 정신이 교양(Bildung)에 계승된 것으로, 더 나은 자아의 형성과 자기성숙을 지향해 나가는 것이라 할 수 있다. 그리고, 이 교양을 추구하는 학문이 인문학이라

할 수 있다. 즉 인문학은 인간의 존재 및 삶과 관련되어 인간적 가치 및 사람으로서 지녀야 할 지적·도덕적·윤리적 교양 및 자기완성을 지향하는 학문이다. 그런데, 여기에서 교양의 어원에 주목할 필요가 있다. 교양이라는 단어는 독일어 ‘Bildung’이 일본학자들에 의해 소개되면서 한자어 ‘敎養’이라는 말로 번역되었다. 독일어 Bildung은 “나무를 쪼거나 깎아서 어떤 형상을 만들다’는 뜻과 ‘잘 들어맞아 적합하다’라는 뜻을 가지고 있다”(손동현, 2009: 6). 즉, 교양이라는 단어는 어떤 형상을 만드는 행위, 잘 들어맞아 적합하게 만드는 인위적 행위의 의미를 내포하고 있다. 인간이라면 누구나 자연적으로 교양을 가지는 것이 아니라 인위적·의도적 행위를 통해 교양을 습득해갈 수 있다는 것이다. 바로 이러한 맥락에서 인문학을 의도적으로 ‘학습’하는 것이 필요하다. 인간으로서 지녀야 할 지적·도덕적 교양은 ‘길러지고(cultivated)’, ‘교육되고(educated)’, ‘학습(learned)되어야’ 하는 것이다.

그렇다면, 인문학이 추구하는 인간다움이란 무엇인가? “본래적 인문학은 사실을 추구하는 과학이 아니라 ‘인간다움’이 무엇인가를 밝히는 학문이고, 근본적으로 삶을 지향하는 학문으로, 실제적인 삶과의 연결선상에서 끊임 없이 탐구가 지속된 학문”(양은아, 2010a: 147)이라 할 수 있다. 인문학은 인간다운 삶, 나와 타인, 사회와의 관계, 자아 찾기, 자아실현, 사람다움의 실현, 인간의 본질에의 탐구 등을 추구하는 것을 그 목표로 하는데, 저변에는 휴머니즘의 이념이 깔려 있다. 휴머니즘, 즉 휴먼(인간)으로서의 존재가치에 대한 탐구가 바로 인간다움의 본질에 가까이 다가갈 수 있는 열쇠가 된다. 인간의 존재가 하나의 단어로 정의되지 않듯이, 인간다움이란 하나의 단어로 정의될 수 있는 것이 아니다. 나와 타인, 사회와의 관계 속에서 사람으로서 잃지 말아야 할 자아 존재감, 인간과 세계에 대한 건전한 이해와 사회구성원으로서 합당한 사회적, 도덕적 가치 기준을 가지고 인간의 보편적 가치를 실현하면서 사는 삶이 바로 인간만이 할 수 있는 삶이며, 그것이 바로 ‘인간다움’으로 정의 내려질 수 있을 것이다. 이러한 세계와 사회, 인간에 대한 건전한 이해와 이를 내면화시켜 실천화하는 인간다움은 스스로 행동하는 주체적 인간과도 결부되어 있다. 세상과 자아에 대해 깊이 성찰하고 탐색함으로써, 어떻게 살아가야 할 것인가에 대한 주체

적 가치 판단은 결국 인간 실존의 문제와 연결되며, 인간 존재의 실체를 냉철히 바라보고 비판할 수 있는 안목과 자질을 요구한다. 인문학을 통한 성찰적 사유 능력의 확장은 곧 가치의 내면화를 통한 인간다움의 삶의 지향을 가능하게 해 준다.

결국, 인문학이 추구하는 교양과 인간다움은 인문학습의 필요성 및 당위성으로 귀결된다. 인간으로서 기본적으로 가져야 할 교양과 인간다움은 자연발생적으로 나타나지 않으며, 의도적·인위적·자의적인 노력의 행위가 필요하다. 인문학을 통한 ‘학습’이 필요한 이유이다. 무엇보다 인문학은 항상 그 중심에 인간이 있으며 인간다운 삶에 대한 성찰과 깨달음의 과정을 수반한다. 인간다움, 인간적 가치 및 정신에 대한 일깨움은 삶의 가치와 실존의 문제와 직결되며, 자기 반성과 자기인식을 바탕으로 하는 학습 활동은 삶 전체에 활기를 불어넣고 생동력을 가지게 한다. 그리고 이는 학교 형식 교육에만 얽매는 것이 아니라, 생활세계 전반에서 다층적인 실존적 고민을 안겨준다는 점에서 인간 사유의 확장을 열어 준다고 할 수 있다.

인문학을 학습한다는 것은 곧 “인간적 삶의 의미를 탐색하는 과정이며 삶의 모든 과정과 장면에서 마치 육체의 호흡처럼 하나의 정신적인 생명과정을 구성”(한승희, 2007: 29)하는 것으로서, 학습 자체가 역동적이고 생성적인 생명의 과정으로 작동한다. 인문학습을 통해 학습자는 인간의 존재 의미, 삶의 의미를 깊이 탐색하고 자신과 타인의 세계를 조망하며, 자아실현 및 자아통합의 세계로 나아가게 된다. 특히, 인문학 자체가 가진 내면적 힘, 그 진정성과 온전함으로 인해, 학습자들은 인문학습을 통해 삶의 의미를 근원적으로 탐구하는 상상적 경험을 할 수 있다. 이를 통해 “인간의 존재와 삶의 의미에 대한 구조적 이해에 도달하기 위한 종합적인 사고 과정”인 인문적 사고(한승희, 2007: 29)를 함양할 수 있다. 인문학습을 통해 학습자는 인간에 대한 보다 깊이 있는 이해, 가치로운 삶에 대한 추구, 자신에 대한 반성적 성찰이 가능하게 되는데 “인문학은 의미와 해석의 공간에서 인간의 의도와 욕망 그리고 비전에 의해 구성되는 세계를 반성적으로 탐구”(한승희, 2007: 30)함으로써, 인문학습을 통한 정신적 경험은 삶의 의미를 긍정적이고 유의미하게 변화시키는 데 결정적 기여를 할 수 있다는 것이다.

중장년들이 참여하는 인문학습의 장면도 궁극적으로 인문학의 본질과 그 맥락을 같이 한다.

중장년 여성학습자들은 인문학에서 제기하는 삶의 근원적인 문제들, 실존적인 질문들 앞에서 자신의 삶이라는 구체적 맥락과 상황을 연결시키고, 자신의 생애 경험과 생각들로 새롭게 해석하고, 응용하고, 적용한다. 중장년 여성학습자들은 철학이나 문학, 역사 등 인문학적 소재로부터 지식으로서의 삶이 아니라 지혜로서의 배움을 습득한다. 왜냐하면 중장년 여성학습자들에게 있어 인문학을 배우는 이유는 시험이나 가시적인 성과를 획득하기 위한 것이 아닌, 자신의 풀리지 않는 갈등들을 해결하거나 삶의 맥락에서 새로운 생명력을 부여받기 위한 갈급의 몸부림이기 때문이다. 따라서 학습은 무엇을 습득한 것이 아니라 ‘어떻게’ 삶에 응용하고 통합시킬 것인가의 문제가 되며, 다양한 삶의 맥락과 연결되어 중장년 여성학습자들의 삶에서 재현되고, 되새겨진다. 특히, 중장년 여성학습자들에게 있어 성인인문학습이 중요한 이유는 성인 초기(20대-30대)에 비해 사회적 역할의 변화가 많고, 이로 인한 심리적 위기감을 겪게 되는 시기인만큼, 사고의 확장과 새로운 존재의 의미를 찾을 수 있는 학습의 기제가 필요하다는 점이다. 중장년들에게 있어 인문학에 내재되어 있는 다양한 경험 구조를 학습하는 과정은 단순히 지식학습이 아니라 자기 해석과 자기성찰적인 학습과정이며, 자신의 가치와 존재를 새롭게 인식하고, 개안해 볼 수 있는 기회를 얻는 사고와 사유의 전환 과정이라는 점에서 그 중요점이 있다. 인문학습에의 참여는 곧 자신의 경험을 학습을 통해 재구성함으로써 개방적인 자아관을 형성하게 하는 동인이 된다. 그리고 더 나아가 중장년 인문학습은 중장년기에 요구되는 내적 통합 및 자기완성을 위한 철학적 관점으로서의 전환을 유도함으로써 중년기의 위기를 극복할 수 있는 실천적 해결책이 된다.

또한 중장년학습자들이 성인학습자로서 가지는 주체성과 자발성은 곧 인문학습과정에서의 주체적 ‘사유’의 방식과 결합하여 삶의 긴장을 완화시키고, 갈등을 극복하는 기제로서 작동한다. 중장년 인문학습이 유의미하게 이루어질 때 학습자는 중년기의 위기를 극복하고, 자아통합 및 성숙한 자기완성의 세계로 나아갈 수 있다. 이것이 곧 인간의 삶을 변화시키는 생애학습으로서 중장년 인문학습이 가지는 의의라 할 수 있겠다.

3) 선행연구 고찰

지금까지 인문학과 관련한 대부분의 연구는 학습자 중심의 학습보다는 인문학 교육에 집중되어 있었다. ‘교수자’ 또는 ‘교육프로그램’ 자체에 대한 연구가 주를 이루고 있어 ‘학습자’에 중점을 둔 연구는 많지 않았다. 특히, ‘성인 학습자’의 변화를 심층적으로 분석한 연구는 소수에 불과하였다. 특히, 중장년 여성을 대상으로 한 인문학습 연구는 많지 않았고, 그마저도 교육에 집중한 연구가 많았다. 여성학습자들의 학습 경험에 대한 대부분의 선행연구들의 결과에 의하면, 우리나라 여성 성인학습자들은 다양한 학습 참여 동기를 가지고 있으며, 매우 적극적으로 다양한 유형의 교육프로그램에 참여하고 있음을 밝히고 있다(최운실, 1997; 권두승 외, 1999; 박연하, 2006: 3).

성인 인문학과 관련한 선행연구는 인문학 프로그램의 효과성과 관련한 연구와 인문학습에 따른 성인학습자의 변화에 관한 연구라는 두 축으로 나누어 분석해 볼 수 있다.

첫째, ‘성인 대상 인문학 프로그램의 효과성’에 관한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

이영주(2012)는 <가톨릭대학교 시민인문강좌> 참여자를 대상으로 평생학습으로서의 대중 인문교양강좌의 내용, 학습방법과 효과성을 알아보았다. 참여자들은 50대와 60대가 대다수로, 인문교양교육을 통해 다양한 시각으로 세상을 바라보게 되고 자신의 생각의 폭이 커졌으며, “자신의 삶을 성찰하고 성숙의 의미를 찾아봄으로써 삶의 방향을 모색”하게 되었고, “독서의 즐거움을 재발견”하는 등 생활의 태도에 있어 긍정적 변화를 보였다(이영주, 2012: 105).

김보성(2010)은 문화예술교육의 한 영역으로서의 인문학 교육이 노숙인의 재활에 미치는 효과를 알아보기 위하여 인문학 교육과정이 노숙인의 자아존중감, 내외통제성, 대인관계 변화에 미치는 영향을 분석하였다. ‘성프란시스대학 인문학’ 과정에 참여한 노숙인 수료생들을 대상으로 양적조사 및

질적조사 방법을 병행하여 인문학이 노숙인 재활에 미치는 효과성을 검증하였다. 양적조사에서는 교육 후 자신에게 일어나는 일을 스스로 통제할 수 있는 확신을 갖게 되었음을 밝혀내었으며, 질적 조사에서는 자아존중감 및 대인관계 영역에서 긍정적인 변화가 나타났음을 보고하였다(김보성, 2010: 53). 연구자는 인문학 교육이 자신을 되돌아보고 성찰하는 계기가 되었음을 언급하며, 남에 대한 배려 및 인간관계의 개선, 자신감과 자기주도성의 발달을 눈에 띄는 변화로 주목하고 있다(김보성, 2010: 50-51).

김말란(2012)은 인문학교육이 자활사업 참여자의 정서적요인, 사회적 요인 등에 미치는 영향을 분석하였다. 희망 인문학 교실에 참여하는 자활사업 참여자들을 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 연구 결과 정서적 요인에서 인문학 교실은 자활참여자들의 자아존중감의 향상과 사회적·정서적 고립의 완화에 효과를 보였다. 또한 사회적 요인에서는 자활참여자의 “대인관계 특히, 만족감, 민감성, 이해성, 친근감, 의사소통, 개방성, 신뢰감 등”을 향상시켰으며, “접근회피 스타일, 개인적 통제, 문제해결확신 등의 문제해결 능력을 긍정적으로 변화”시켰다고 분석하였다(김말란, 2012: 78).

한아름(2009)은 2009년 서울시의 9988 어르신 프로젝트 사업의 일환인 ‘어르신 인문학 아카데미’ 교육의 성과를 분석하고, 평생교육 차원에서 효과적인 노후준비교육의 내용과 방향을 도출하고자 하였다. 설문조사와 면담조사를 병행하여 분석한 결과, 대부분의 참여자들이 인문학 아카데미를 통해 “노후 준비에 필요한 정보를 습득하고 대인관계가 향상”되었으며, “노후 준비에 많은 도움”이 되었음을 보고하였다. “교육 후 노년기 모습에 변화가 있을 것”이라는 긍정적 결과를 도출해 냄으로써 노후 준비에 있어 평생교육 프로그램이 효과가 있는 것으로 밝혀졌다(한아름, 2009: 41).

둘째, ‘인문학습을 통한 성인학습자의 변화’에 주목한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

이명원(2007)은 교정인문학의 목표와 가치를 ‘평화인문학’이라는 개념으로 설정하고, 2007년 의정부 교도소의 인문학교육 사례연구를 통하여 평화인문학의 관점에서 수용자 인문학 교육을 실현하기 위한 방향을 모색하였다. 간혀있는 상태에서 “간혀있는 자들이 쓴 시”를 읽고, 자신의 시를 쓰면서 참여자들은 “간헐 현실을 언어를 통해 성찰”하고, “자기와의 관련 속에서

이해하고 해명하고자” 노력하였으며, “특히 타인과 세상에 대한 배려, 존중의 태도를 체화해 나갔다”고 연구자는 분석하고 있다. 시, 문학 등 인문학 수업은 재소자들에게 새로운 시각을 갖게 하며 타인과 세계에 대한 긍정적 시각을 회복시켰다(이명원, 2007: 39).

윤용택·하순애(2008)는 ‘제주희망대학 인문학강좌 프로그램’의 사례분석을 통해 소외계층을 위한 대중 철학교육의 효과와 의미를 분석하였다. 연구자들은 바쁜 일상생활과 시간적, 경제적 여유가 없어 철학과 인문학을 접할 수 없었던 수강생들이 철학을 접하면서 반성적·비판적 사고를 하게 되고, 사고의 폭이 넓어지고 깊어졌으며, 삶의 목표가 달라지고, 유연한 사고를 하게 되는 등 “삶의 태도 전반에 걸쳐 괄목할 만한 변화를 보였다”고 보고하였다. 연구에서는 “철학은 삶의 목적과 의미”를 찾게 해 줄 뿐 아니라, “철학을 통해 습득된 통찰력과 분석력”이 세상을 살아가는 탄탄한 무기가 되어 준다는 점을 강조하고 있다(윤용택·하순애, 2008: 117).

양은아(2010a)는 ‘삶과 학습의 선순환적 관계에서 나타나는 인문학습경험에 대한 생애사적 분석’을 위해 인문학습의 총체적 경험을 학습생애사에서 재구성하고 인문학습 및 인문적 사유의 가치와 의미를 재모색하였다. 연구 결과, 성인학습자들에게 인문학습과정은 “삶의 국면에서 자신에게 던져진 상황에 실존적으로 대처하는 과정”이며, 인문학습경험을 통해 성인학습자들이 “삶과 학습이 선순환적 소통을 확장”해 가고 있음을 확인하였다. 즉, “인문학습은 삶의 문제들과 함께 살아가는 긴장과 대화의 과정, 그 과정을 극복하는 노정에서 발견되는 삶의 의미와 이해이며, 근본적인 의미에서의 자기 철학적 토대”가 됨으로써 “어떤 다른 과정보다도 인간의 삶을 변화시키는 실질적 역량”이라는 점을 강조하였다(양은아, 2010a: 143).

윤형주(2010)는 빈곤지역에 거주하는 중년여성들의 인문학 학습에 따른 변화를 연구하기 위해 기쁨인문대학에 참여하는 중년 학습자들을 대상으로 참여 관찰을 실시하였다. 그리고, 학습을 심도 있게 분석하기 위하여 ‘비판적 문화기술지(Critical Ethnography, CE)를 활용’하였다. 빈곤과 성차별적 가족주의 이데올로기로 인해 차별과 소외가 일상적으로 작동하는 상황에서 인문학은 삶을 되돌아보게 하고 그들을 “억압하고 있는 권력에 접근”해 볼 수 있는 기회를 가져다 주었으며, “자기배제의 위기에 놓인 여성들 스스로

삶에 대해 문제적으로 사유”할 수 있는 가능성을 열어놓았다. 또한 인문학 과정에서 “서로에 대한 이해와 공감을 바탕으로 사회적 관계망을 형성”하기도 하였다. 하지만, 연구자는 후속 인문학 프로그램 마련을 통해 배제와 소외에 대한 지속적인 문제제기와 인식 전환이 이루어질 필요가 있음을 지적하고 있다(윤형주, 2010: 79-80).

윤나래(2010)는 D여성희망학교 주부들의 ‘실천인문학’ 참여 사례를 통하여 실천인문학과 풀뿌리 여성운동의 가능성을 모색하였다. 연구 결과, 여성희망학교의 실천인문학 프로그램을 통해 주부들은 “돌봄 노동을 주로 수행하던 역할에서 잠시 벗어나 스스로를 돌보고 치유할 수 있는 기회”를 가지게 되었고, “삶에 근거한 경험을 토대로 지식을 더욱 잘 이해하고 습득”하였으며, “습득한 지식을 또다시 생활에 적용하면서 실질적인 도움과 만족”을 얻었다. 또한 같이 학습에 참여하는 주부 학습자들과의 교류를 통하여 “살아온 삶에 대한 자부심과 연대감”을 느끼게 되었고, “지지그룹을 형성”하였다. 더불어, 주부들은 자신의 문제를 스스로 해결해 나갔을 뿐 아니라 “자신의 문제가 곧 지역 사회와 연결되어 있다는 것”을 깨닫고 지역 활동을 시작하는 동기부여의 계기를 마련하였다. 연구자는 여성주의 실천인문학 프로그램을 통해 주부들은 여성주의자를 표방하지 않지만, 스스로의 욕구와 필요에 의해 여성주의적으로 해석하고 의미를 부여함으로써 새로운 지역운동의 방향성을 추구하는 토대가 된다고 지적하고 있다(윤나래, 2010, vii).

김경선·성승연(2012)은 중년여성의 독서 치료 경험을 통해 중년 여성의 삶의 인식 변화를 이해하고자 하였다. 중년 여성 6명의 심층면접을 토대로, 현상학적 분석 방법에 따라 경험의 공통적 속성을 도출하고자 하였다. 연구 결과, 독서는 “자신의 내면을 들여다보고 실존적인 삶에서 느끼는 고통스러운 문제 및 반복적으로 드러나는 불편한 현상을 알아차리는” 경험을 주는 것으로서, 독서치료경험이 “내면의 억눌렸던 감정을 알아차리고 표출하는 과정으로 삶의 변화를 시작”하는 경험이 되고 있었다. 참여자들은 “책에 대한 동일시 경험과 집단 응집성”을 통해 자신의 삶을 되돌아보고 심리적 문제를 해결하며, 삶에 대한 조망을 확장하였다. 이를 통해 대인관계에서의 변화 및 주체적인 삶을 살 수 있게 되었는데, 연구자는 독서치료

가 자신의 삶에 대한 관점의 전환 뿐 아니라 가족 관계, 사회적 관계에도 영향을 미치고 있다고 분석하고 있다(김경선·성승연, 2012: 475).

장선화(2015)는 평생교육 중 인문학 프로그램에 참여하는 중년 전업주부의 참여동기 유형과 인문학 프로그램 참여 횟수가 자아존중감과 삶의 만족도에 미치는 영향과 학습자들의 변화의 양상을 분석하였다. 학습지향성 및 목표지향성의 참여동기가 높은 집단이 자아존중감 및 긍정적 사고와 삶의 만족도에 높은 것으로 나타났다. 또한, 참여횟수가 높을수록 자아존중감과 삶의 만족도가 높게 나타났다. 인문학 프로그램 수강 후, 중년기 전업주부들은 “대인기피와 우울증으로부터 자기 자신을 돌아보고 본인을 재발견하는 계기”를 마련하였으며, 이를 통해 낮아진 자존감을 회복하고, “자신의 변화”와 더불어 “가족과 주변의 긍정적 지지”를 기반으로 “삶의 활력도와 만족감”이 높아졌다(장선화, 2015: 103).

한편, 박연하(2006)는 ‘중년여성의 학습경험유형 연구’를 통해 중년여성의 평생학습과 관련한 연구를 진행하였다. 중년여성의 삶의 맥락에서 이루어지는 학습과정을 탐색하고 학습경험을 유형화하고자 하였다. 중년여성 학습자 15명을 구술면접(narrative interview)를 통해 자료를 수집하고 근거이론의 코딩과정을 통하여 분석한 결과, 중년여성학습자의 학습유형을 자아만족형, 지식추구형, 자아발견형, 자아혼돈형의 4가지로 분석하였다. 중장년 평생학습의 발전을 위해 “중년여성들의 평생학습 참여경험의 다양함을 인정하고, 경제적 상황 및 가족관계, 샌드위치세대로서의 어려움, 중년기 자아정체감 확립의 문제, 배우자와의 관계, 평생학습의 의미 등의 일상세계적인 맥락을 고려”(박연하, 2006:iii)해야 한다고 지적하고 있다.

이상에서 제시된 선행 연구 결과들을 종합적으로 분석해 보면 성인 대상 인문학 교육 프로그램은 학습자들에게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보인다. 선행연구들은 노숙인, 재소자, 저소득층, 주부 등 학습에서 소외되어 왔던 성인 학습자들에게 자아이해 및 자기존중감 향상은 물론 타인을 이해하고 공감하는데 효과가 있다는 점을 확인시켜 주고 있다. 성인 대상 특히 특정 프로그램의 학습자 집단을 대상으로 한 현상학적 연구가 많이 이루어지고 있었는데, 연구 대상 차원에서는 인문학 ‘교육’ 프로그램에 집중되어 있었다. 아쉽게도 인문학습을 통한 학습자의 내면적 변화와 관련한 연구는

소수에 불과하였다. 특히, 중년의 위기를 겪고 있는 중장년 여성들의 인문학습과 관련한 연구사례는 부재하였다. 하지만 현실적으로 인문학습에 참여하는 중장년 여성학습자들이 많고, 이들은 각자의 이유로 학습을 지속하고 있다. 중장년 여성학습자들과 인문학습의 연결고리를 찾을 수 있는 연구가 필요하며, 본 연구는 이러한 문제의식에서부터 출발하였다. 중장년 여성들이 인문학습에 참여하는 동기 및 학습과정, 학습을 통한 내면적 변화의 양상들을 살펴봄으로써, 중장년기에 왜 인문학습이 필요한지, 인문학습이 중년의 위기를 극복하는데 어떤 도움이 되고 있는지를 분석해 볼 수 있을 것이다. 더불어, 본 연구는 평생교육 차원에서 중장년 인문학습의 방향성 및 지향점을 검토해 보고, 나아가 인간 내면의 변화를 이끌어내어 자아성장 및 사유를 확장시키는 인문학의 본질을 탐구하는데 기여할 수 있을 것이다

2. 자기성찰(self-reflection)과 인문학습

1) 자기성찰의 개념

자기성찰(self reflection)은 사전적 개념으로 ‘자기의 마음을 반성하고 살핌’¹¹⁾의 뜻으로, 자기(self)와 성찰(reflection)이 결합된 용어이다. 따라서, 자기성찰에 대한 개념 탐색에 앞서, 자기(self)와 성찰(reflection)에 대한 개별적 정의가 필요해 보인다.

‘자기(自己)’는 보통 self 혹은 ego 로 번역되는데, 자신, 자아, 자기이해, 자기발견, 자기탐색, 자아이미지, 자아정체감 등에서 self 나 ego 가 혼용해서 쓰이고 있다. 학문적으로 ‘자기(self)’를 어떻게 해석하는가에 따라 달라질 수 있기 때문에 ‘자기’의 명확한 개념 정의가 쉽지 않을 수 있다.

11) 국립국어원 표준국어대사전 <http://stdweb2.korean.go.kr> 2018.5.10. ‘성찰’ 검색

대체적으로 소크라테스의 ‘너 자신을 알라’는 경구를 철학적 관점에서 ‘자기’에 대한 출발점으로 본다(이서영, 2014: 53) 즉, 본래적 의미의 ‘자기(自己)’는 타인이 아닌 ‘나’라는 의미로서, “타인과 구별되는 개별적 존재로서의 자기 자신”을 지칭할 때 사용되는 용어이다.(한래희, 2014: 342) Jung(1938)에 따르면, “자기란 자신이 거의 의식하지 못하는, 의식되기 힘든 자기다움을 의미”(김한별, 2016: 35)하는 것으로, “사고, 감정, 의지, 체험, 행위 등의 여러 작용을 주관하며 통일하는 주체”(심지현, 2017: 40)로서의 ‘나 자신’을 의미한다고 할 수 있다.

데카르트의 타자이론의 대명제인 “나는 있다, 나는 현존한다 (ego sum, ego existo)”(이종주, 2015: 71) 에서의 ‘나’는 self 가 아닌 ego로 표현된다. 사전상의 의미로 자아는 자기와 비슷한 말이며 심리학적으로는 “자기 자신에 대한 의식이나 관념, 정신분석학에서는 이드(id), 초자아와 함께 성격을 구성하는 한 요소로, 현실 원리에 따라 이드의 원초적 욕망과 초자아의 양심을 조정하는 것” 말한다. 또한 철학적으로는 “대상의 세계와 구별된 인식·행위의 주체이며, 체험 내용이 변화해도 동일성을 지속하여, 작용·반응·체험·사고·의욕의 작용을 하는 의식의 통일체”를 의미한다.¹²⁾ 한편, 리콥르는 “동일자와 타자의 대립이라는 딜레마를 극복하기 위해 기존의 자아(영어 ego, 프랑스어 moi) 개념 대신 자기(영어 self, 프랑스어 soi)라는 용어를 제안”(한래희, 2014: 343)하였는데, 리콥르에 따르면, 자아(moi)는 “이기적이고 나르시시적이며 동일성과 불변성을 추구하는 반면, 자기(soi)는 “끊임없이 만들어지고 해체되는 변화 가능성을 포함하는 개념”(한래희, 2014: 352)으로, 자기는 자아(moi)에 비해 보다 주체적이고 능동적인 생각의 주체라 할 수 있다. 사르트르(Sartre) 역시 실존주의적 의미에서 ‘자기’를 변화하는 역동적 과정으로 보고 있다. 그는 “선택적 자아를 부정하는 측면에서 자아 본질에 대한 존재를 부정”하는데, ‘자기’는 계속해서 만들어지고 변화하는 과정으로서 그 실체를 규정하기 어렵다고 보고 있다(이서영, 2014: 53)

그 외 많은 학자들이 ‘자기’에 대해 논의하였는데, Erikson은 자기(self)

12) 국립국어원 표준국어대사전 <http://stdweb2.korean.go.kr> 2018.5.10. ‘자아’ 검색

대신 전인격(personality)이라는 용어를 사용하면서, “통일되고 독자적이며 연속성을 가지는 것”으로 자기를 바라보고 있으며(김한별, 2016: 35) Mead는 “목적적 ‘ME’를 ‘다른 사람들이 나에 대해 갖고 있는 태도를 고려한 자기 자신’으로 개념화”(이서영, 2014: 53)했으며, R.B. Burn(1979)이 제시한 자기는 “인지된 자기(cognized self), 타자 자기(other self), 이상 자기(ideal self)로서 크게 세 가지로 구성되는데, ‘인지된 자기는 남에게 알려지는 자기, 타자 자기는 다른 사람이 보는 자기라고 믿는 자기이고 이상자기는 자신이 되고 싶은 자기”(박아청, 1998: 209)로 볼 수 있다. 종합해 보면, 자기(self)는 타인과 구별되는 자기 자신으로 의식 및 사유, 행위의 능동적 주체라 할 수 있다. 이는 성찰의 주체 영역에서 중요한 의미를 가진다.

성찰(省察)에는 ‘자기’가 이미 대상의 주체로 내포되어 있는데, 자기 내면에서 일어나는 의식적 활동을 자기성찰이라 할 수 있다. 성찰(省察)은 ‘살피다, 깨닫다, 명심하다’의 성(省)과 ‘살피서 알다, 조사하다, 생각하여 보다’의 찰(察)로 구성되어 있는 단어로서, 성(省)은 자신이 한 일이나 행동에 대한 잘못이나 허물을 스스로 돌이켜 생각한다는 의미의 ‘반성(反省)’, ‘내성(內省)’에서의 성(省)과 동일한 한자어이며, 찰(察)은 살피고 조사한다는 의미에서의 ‘검찰(檢察)’, ‘경찰(警察)’, ‘관찰(觀察)’ 등에 쓰이는 찰(察)과 동일하다. 즉, 성찰은 자신이 한 일을 되돌아보고 되풀이하여 음미(吟味)하거나 생각함으로써 자신의 언행에 대해 알고 깨닫는 것을 뜻한다. 따라서, 성찰은 한국어로 반성(反省), 내성(內省), 반추(反芻) 등의 용어로 표현되기도 한다.

성찰의 영어식 표현으로는 reflection, introspection, soul-searching, self-examination 등이 있으며(김자영, 2013 : 14), 성찰 및 반성의 용어로 번역되는 reflection이 심리학이나 교육학 분야에서 집중적으로 연구되고 있는 개념이다. 성찰(reflection)에서 reflect는 거울이나 유리, 물 위에 상을 비추었을 때 비추는 행위로, reflection은 비추었을 때 나타나지는상이나 이미지를 뜻한다. 즉, 성찰(reflection)은 자신이 한 일을 반사적으로 비추어 생각해보고 반성적으로 사고하는 자발적이고 의식적인 사고 행위라 할 수 있다. 성찰을 의미하는 ‘Reflection’이라는 말은 “기존의 자기 초점적 주의 및 우울에 대한 반응양식이론에서 내성 및 반성을 의미하는 용어

로 사용되어 왔으며”(황주연, 2011: 10) 이와 유사한 표현으로 성찰적 탐구(reflective inquiry), 성찰적 실천(reflective practice), 성찰적 사고(reflective thinking) 등이 있다(이승희, 2002: 10).

Dewey(1910)는 여러 가지 사고 과정 중 “어떤 믿음에 대한 근거를 의도적으로 구하며, 그 근거의 적절성을 검토하는 성찰적·반성적 사고(reflective thought) 만이 진정한 교육적 가치”가 있다고 주장하는데, 성찰적 사고에는 “어떤 상황에 대한 의심, 당혹감, 불확실함과 같은 ‘문제의식’과 만약 어떠한 조건이라면 어떤 결과를 가져올 것이라는 ‘가정’과 이를 검증하는 ‘탐구’ 및 ‘실행’이 포함된다”고 보았다(심승환, 2012: 179). 자기성찰은 단순히 자신이 한 일을 되돌아보고 후회하는 것에서 그치는 것이 아니라 자료나 증거, 합리성을 바탕으로 자신의 생각을 재구성하고 새로운 지식을 습득하여 적용함에 있어 자신의 신념을 확립하려는 지적 탐구의 활동이라고 할 수 있다. 즉, 성찰은 “새로운 지식이나 경험을 해석하면서 자신의 사고를 구체화”(이승희, 2002: 3) 하는 의식적 행위이다. 여기에서 의식적 행위라 함은 무의식의 사고에서 일어나는 수동적 반응이 아니라, 생각의 주체로서 ‘자기’가 작동하여 자신이 갖고 있었던 믿음이나 스키마에 대해서 새롭게 의식적으로 바라봄을 의미한다. 더 나아가 적극적, 자발적으로 자신의 신념과 생각을 재구성하는 탐구행위로도 볼 수 있다. 많은 다른 학자들 역시 같은 견지에서 성찰을 바라보고 있는데, Mezirow(1990)는 “성찰을 자신의 지식이나 믿음을 정당화하고 점검해 나가는 고도의 정신과정이나 활동”으로 보았고, Lucas(1991)는 “실천을 보다 심도 있게 이해하고 개선하려는 체계적·적극적 탐구활동”이라고 정의 내렸으며, Schön(1983, 1987)은 성찰을 “불확실하면서도 갈등이 내재되어 있는 실천상황을 신선한 시각으로 바라보는 사고”라고 규정하고 있다(이승희, 2002 : 11). 성찰은 “의식의 한 면이 아니라 의식의 전체적 과정에 관계되는 활동이고 의식 내부의 알려진 측면과 숨겨진 측면에 두루 적용되는 활동”(한래희, 2014: 343)이며, “자신의 믿음이나 또는 실천행위의 근거와 이유, 논리적 결과를 살펴보는 것을 의미”(김한별, 2016: 36)하기도 한다. 황주연(2011: 15)은 동양과 서양의 자기성찰의 개념 분석을 통해 성찰이 “자기 내면에 대한 자각 및 주의집중, 내면에 대한 탐색 및 분석, 그리고 자기에 대한 이해나 문제

해결 등의 내용을 담고 있다”고 제시하고 있으며, 엄미리(2010: 7)는 성찰이란 “단순한 지식의 재생이나 경험의 회상이 아닌 주어진 문제 상황을 해결하고 개선해 나가려는 고차적 사고활동으로, 본인의 지식과 경험을 탐구하고 재구성함으로써 초보자에서 전문가로 발전하는데 필요한 중요한 사고 활동”이라고 보고 있다.

종합해 보면, 자기성찰(Self reflection)은 ‘자기’ 자신의 경험과 내면에 주의를 집중하고, 스스로 의문을 제기하여 그 질문에 대한 답변을 탐색하는 일련의 의식적 과정이라 할 수 있다. 즉, 타자 및 대상과의 관계에서 자기를 돌아보고, 반추함으로써 자신의 신념 혹은 행동전략을 재조정하고, 내면에 대한 이해와 탐색을 통해 자신의 행동과 실천의 근거를 마련하는 것으로 볼 수 있다.

2) 자기성찰의 구성요소

자기성찰은 타자와 분리되는 ‘자기’의 내면의 의식화 과정을 통해 이루어진다. 이 때 자기성찰은 ‘자신’과 대상을 ‘거리두기’함으로써 자신을 객관화시키고, “대상과 한 걸음 떨어져서 그것과 나의 이질성, 즉 ‘낯설음’에 주목하는 방식”(장지혜, 2013: 122)이라 할 수 있다. 자기 자신을 타자화함으로써 자신을 바라볼 수 있고, 자신을 알 수 있다는 것이다. 그리고, 자기 자신에 대한 앎은 타인에 대한 앎으로 확장됨으로써 “보편적 인간에 대한 앎과 특수한 자기에 대한 이해가 동시에 순환적으로 이루어진다”(이서영, 2014: iv)고 할 수 있다.

Dewey(1933)에 의하면, 성찰적 사고는 “제안, 문제표현, 가설설정, 추론 및 검증”이라는 일련의 단계를 거쳐 이루어진다고 한다. 첫 단계는 ‘제안’으로 불확실한 상황에서 무엇을 할 지에 대한 아이디어를 떠올리는 것이다. 두 번째 단계는 ‘문제표현’으로 주어진 문제가 무엇인지를 명확히 하기 위해 주변을 ‘관찰’하는 것이며, 세 번째 단계는 ‘가설설정’으로 관찰로 확인된 사실에 의해 문제조건과 해결책이 고안된다. 네 번째 단계인 ‘추론’

에서는 앞으로 발생할 가능성에 대해 예측해 보며, 다섯 번째인 ‘검증’ 단계에서는 예측된 결과가 실제 일어나는지를 검증하고, 검증된 아이디어는 정당화되고 내면화된다(이승희, 2002 : 12). 이 때, 이 단계들은 순환적이며 복합적, 유동적이다.

딜타이는 자기성찰을 세 단계로 구조화하고 있다. “첫째, 자기성찰은 ‘확실한 출발점’을 찾는 노력으로 역사적 자기 성찰로서 드러난다. 둘째, 자기성찰은 철학적 문제의 해결을 위한 ‘건전한 관점’을 발견하려고 추구하며, 이는 인식론적·방법론적 자기성찰의 과제라 할 수 있다. 셋째, 자기성찰은 체계의 형성, 즉 이론들의 실천적인 적용을 과제로 가진다”(최성환, 2011: 176-177).

플라톤이 ‘동굴의 비유’에서 제시하는 ‘쉬네테이아(익숙해짐, synetheia)의 원리 역시 자기성찰은 일련의 단계를 따름을 보여준다(엄태동, 2016: 174). 만약 단번에 불빛을 바라보도록 강요된다면 갑작스러운 빛의 강렬함에 눈이 멀거나 다시는 동굴 밖으로 나아갈 엄두를 못 낼 수도 있을 것이다. 즉, 한 번에 깨달음이 이루어지는 것이 아니라 동굴 안에 있던 사람들이 어슴푸레한 빛에서부터 시작하여 단계적으로 조금씩 더 밝은 것을 바라볼 수 있을 때 진리의 깨달음에 가까이 갈 수 있게 되는 것이다.

자기성찰은 결국 자기 자신에 대한 ‘거리두기’에서부터 시작하여 자신과 대상에 대한 ‘관계맺음’을 통해 자기와 타인에 삶을 추구하는 일련의 과정이라 할 수 있다. 그리고 ‘존재에 대한 이해’의 과정은 내면적인 해석과 수용의 과정을 거쳐 내재화되고, 궁극적으로는 행위와 실천의 근거로서 작용할 수 있다. 따라서 “자기성찰은 자신의 경험에서 일어나는 내면의 변화에 대해서 자각하고, 탐색하여, 자신을 이해하는 과정”(심지현, 2017: 44)으로, “자신의 경험 및 자기내면에 대한 알아차림과 관찰인 ‘자각’, 자각한 내용에 대한 ‘탐색’, 탐색을 통한 경험 및 내면 현상에 대한 ‘이해’와 ‘변화(실천)’으로 구성된다는 것”(황주연, 2011: 16)으로 볼 수 있다. 즉, “개념적 정의로 볼 때 성찰은 특정한 기술이라기보다는 과정이며, 자각, 탐색 및 분석, 이해 및 변화의 방향성을 가지고 있음을 알 수 있다”(원수라, 2015: 11) 이 때, 이 단계들은 순차적, 획일적 혹은 위계적임을 의미하지 않는다. 인간의 사고는 다양하고, 복합적이고, 포용적이기 때문에 이 단계들은 자기성

찰의 과정에서 상호 순환적, 반복적, 보완적 의미를 가진다.

자기성찰은 ‘자기(self)’를 성찰의 주체와 대상으로 삼는다. ‘자기’를 반성적으로 살펴보기 위해서는 우선 ‘자기’의 내면적 욕구나 감정을 들여다볼 준비가 되어 있어야 한다. 자기가 무엇을 좋아하고 싫어하는지, 어떤 가치관과 방향을 가지고 있는지 무의식 속에 있는 내면의 목소리에 귀를 기울이는 데서 자기 반성과 이해가 출발할 수 있다. 즉, 자기를 깨닫는 자기 인식은 자기성찰의 시작점이라 할 수 있다. 이 때 스스로 깨닫는다는 것은 “바람직한 변화와 긍정적으로 성장할 수 있다는 의미”(심지현, 2017: 45)로서, “내면의 기준 속에서 변화와 필요를 깨닫는 성찰을 하는 것이다”(이재용, 2008: 33) 각자가 생각하는 내면의 기준은 자의적이고 주관적일 수 있다. 자기성찰에서 자각 즉, 자기인식은 자신의 내재된 욕구와 감정을 직시함으로써 다른 타인의 기준이 아닌 스스로의 도덕적, 윤리적 준거를 세우게 되는 과정이라 할 수 있다. 즉, 자기를 돌아보기 위해서는 우선 자기(self)의 감정과 욕구, 도덕적 기준 등을 객관적으로 인식하고 자각하는 과정이 요구된다.

자기 자신에 대한 새로운 자기인식은 스스로 중요하게 생각해 왔던 가치들에 대한 문제제기로부터 비롯된다(김자영, 2013: 35). 기존 가치에 대한 문제제기는 일상적으로 알고 있는 나에서 벗어나 나를 객관화시키고 거리를 두면서 이루어질 수 있다. “자기 스스로에 대해 ‘의심’을 제기하고 그것과 거리를 둘 수 있어야 ‘탐색’과 그에 기초한 새로운 자기 인식이 이루어질 수 있는 것”이다(한래희, 2014: 344).

인문학습을 하면서 스토리와 텍스트에 대한 감정 이입은 이러한 자각 과정의 시초라 할 수 있다. 소설, 역사, 문학, 철학 등 인문학습을 하는 과정에서 학습자는 스토리의 주인공이 되기도 하고, 역설적 상황 앞에 자신을 놓아두기도 한다. ‘내가 주인공이라면 어떤 선택을 했을까, 내가 역사 속 인물이었다면 이런 상황을 어떻게 헤쳐 나갈 것인가’라는 인문학습의 탐구 과정에서 학습은 어느새 자기 자신에 대한 물음으로 향한다. 타인의 삶을 통해 나 자신의 내부 세계에 직면하게 되고, 내면에 있는 낯선 나를 응시하게 되는 것이다. 낯선 나, 즉 ‘낯설음’에 주목한다는 것은 나 자신에게서 한 걸음 떨어져서, 즉 ‘거리두기’를 통해 자기 자신을 새롭고 객관적인 시

선으로 보는 것을 의미한다. “‘거리두기’란 대상과 한 걸음 떨어져서 그것과 나의 이질성, 즉 ‘낯설음’에 주목하는 방식”으로서 학습자는 ‘거리두기’를 통해 “동질적이라 여겼던 대상에서 낯설음을 발견”하고 “그러한 낯설음의 원인이 자신에게 부재하는(혹은 부재했던) 가치에 있기 때문임을 깨닫고, 그러한 가치를 복원하여 지향하게 하는 과정”(장지혜, 2013:123)을 경험하게 된다. 즉, 자각은 자기 자신의 가치와 신념, 도덕적 준거의 재정립과 관련되는데, 학습을 통해 인식된 대상이 학습자 내부의 자기인식을 통해 스스로 지향하는 가치로 변모하는 과정이라 할 수 있다.

자기 인식을 통한 가치의 재정립 문제는 궁극적으로 대상과의 ‘관계맺기’와 관련되어 있다. 즉, “‘나’라는 말에는 이미 ‘너’를 전제하여 ‘나’ 안에는 ‘나-너’의 존재가 함께 들어 있으며, 관계적 존재 속에서 그 의미를 가질 수 있기 때문이다”(박세원, 2007: 119). 학습자는 학습과정에서 자신이 타인 및 대상과 어떤 관계를 맺고 있는지 주체적으로 자각함으로써 자기와 자신을 둘러싼 세계와의 관계성 속에서 ‘자기’를 재정립할 수 있다. 기존에 가지고 있었던 신념과 가치관이 새로운 대상과의 관계성 속에서 재인식되고, 그 가치를 계속 따를 것인가 혹은 버릴 것인가의 고민이 시작되면서 진정한 자기인식의 과정이 시작되는 것이다.

중장년 학습자들에게 자기성찰이 중요한 이유는 자신이 살아온 삶을 ‘거리두기’를 통해 나를 ‘낯설게’ 바라보고, 앞으로의 남은 삶에 대한 가치관을 재정립함으로써 새로운 삶의 구조를 만들 필요가 있기 때문이다. “지금까지는 타인에게 중점을 두고 살아왔다면, 중년 이후에는 자신에게 중점을 두고 더욱 성숙한 자신의 삶을 살아가기 위한 자기성찰이 필요하다”고 할 수 있다(심지현, 2017: 51).

자기성찰은 “자신에게서 출발을 하지만 대상을 나에게로 끌어들이함으로써 자신을 둘러싼 관계와 대상에 대해 자각을 하게 되고 그것에 대한 탐색을 통해 의미를 부여하는 전 과정이라 할 수 있다”(원수라, 2015: 12)

탐색은 “자신의 생각, 감정, 욕구 등의 원인이나 인과관계를 분석하거나 적극적으로 탐색하는 것”(황주연, 2011: 23)으로, 불편한 경험 혹은 자신에 대한 문제제기를 통해 일어나는 자기성찰은 “자신의 경험이나 감정, 사고, 행동, 성격 등에 호기심을 가지고 적극적으로 탐색하거나 분석하여 보다

나은 방향으로 발전하는 과정”이라 할 수 있다(전은경, 2013: 26).

곽삼근(2008)은 인간의 삶이, 시간적으로는 “누적된 경험의 역사와 현재라는 삶의 상황과의 관계 학습”이며, 공간적으로는 “누적된 자연과 사회 등의 환경과 인간과의 관계학습”이며, 인간적으로는 성장과 생애를 통해 누적된 나와 다른 환경과 조건에서 살아와 타인 사이의 “모든 관계 학습”이라고 정의한다(곽삼근, 2008: 140). “인간은 늘 타자와 관계하며 타인과의 관계를 통해서 존재의 의미를 가지게” 되는 “관계 속에서의 자아”(문정애, 2007: 61)라 할 수 있다. 자기 자신의 문제는 결국 “타인과의 관계 속에서 형성”(문정애, 2007: 71)되며, 자신과 타자는 긴밀하게 연관되어 있다. “이러한 상호성의 인식은 자신의 입장에서만 타인을 바라보는 것이 아니라 타인의 입장에서 나의 모습을 바라볼 수 있게 되는 단계로 발전하게 된다”(김자영, 2013: 46). 자신에 대한 탐색은 자기 내면과의 관계맺음으로 연결되어 자기발견 및 자존감 회복으로 발현된다.

그런데, 인문학습을 하는 과정에서 텍스트에 대한 탐색은 자기 자신에 대한 탐색에 머무르지 않는다. 텍스트를 통한 대상과의 관계성 탐색은 타인과의 관계맺음으로 연결되어 나를 둘러싼 세계와의 관계성 및 상호성을 인식하는 계기를 마련하게 된다. 이 때, “텍스트와의 관계 설정에 내재된 ‘전제’를 파악하는 활동”이 필요한데, “‘전제(presupposition)’란 일반적으로 ‘어떤 행동, 이론, 표현, 발화 등이 타당한 의미를 가지기 위하여 배경이 되는 가정’이란 뜻”(임천택, 2003: 99, 장지혜, 2013: 128 재인용)으로, “전제 파악이란 자신이 텍스트의 목소리 중 무엇에 귀를 기울였는지를 이해하고, 그러한 과정에서 공유하고 있는 상호 지식이나 믿음이 무엇인가의 차원에서 접근하는 것이다”(장지혜, 2013: 128). 이러한 전제파악을 통해 텍스트와 관계 설정을 함으로써, 텍스트에 내재해 있는 타인과 세계와의 관계맺음이 가능하게 되는 것이다.

한편, Boud(2001)는 자기성찰을 “새로운 지식과 경험을 학습자에 맞는 이해로 이끌기 위해 탐색하기 위한 지적이고 정의적인 활동으로 정의”했다. (전종철, 2012: 9) 즉, 탐색의 영역은 경험을 재구성하는 학습자의 이해의 영역과도 맞닿아 있다고 볼 수 있다. 왜냐하면, 자기 성찰적 사고는 탐색에서 그치지 않고, 그것을 이해하고 해석함으로써 스스로가 나아가야 할 방

향을 새롭게 정립하는 과정이기 때문이다.

자기성찰은 자기탐색을 통한 타인과의 관계맺음과 함께 또한 자기이해를 함께 수반한다. 자기성찰의 과정에서 자기이해는 “탐색을 통해 변화된 관점을 갖는 것이고 새로운 이해와 평가에 도달하게 되는 것”을 의미하는데 (황주연, 2011: 25) 이서영(2014)은 영어단어인 understand 와 comprehend 의 어원 분석을 통해 자기성찰에서의 ‘이해’의 의미를 좀 더 명확하게 하고 있다. 영어단어인 understand의 어원은 ‘under 아래에 + stand 서다’로서 대상의 이해란 대상의 아래 입장에 있음을 의미하며, ‘아래’ 라는 공간적인 개념은 곧 “하나의 관점으로 대상을 한정되게 바라보도록 하는 것”이다. 반면, comprehend 는 ‘com 함께 + prehend 쥐다’로서 “손에 쥐는 것처럼” 주제를 둘러싼 여러 관점들을 포괄적으로 바라보는 것을 의미한다. 따라서, understand 가 “나무를 보는 이해”라면 comprehend 는 “숲을 보는 이해”로서, 보다 포괄적이고 통찰하는 ‘이해’의 개념은 comprehend 에 가깝다고 할 수 있다(이서영, 2014: 52-53). 따라서 이해는 comprehension 으로 번역되는 것이 맞다고 보여지며, 자기성찰의 한 과정으로서의 ‘이해 (comprehension)’는 숲을 보는 포괄적 관점으로 보아야 할 것이다. 즉, 자기성찰은 “자신을 들여다보는 것뿐만 아니라, 사물이나 현상을 들여다보고 살피는 과정을 통해 자신을 통합적으로 이해하는 것으로 규정”할 수 있다 (장지혜, 2013: 3).

즉, 인문학습 과정에서 자기이해는 ‘낯설음’에 대한 자각에서부터 비롯되어 자신과 주변을 탐색하고, 궁극적으로 대상의 본질에 가까이 다가서는 노력으로 볼 수 있는데, 기존의 사고방식에서 벗어나 자신의 경험과 사고를 메타적으로 인식하는 도약적이고 전환적인 사고 과정을 의미한다고 할 수 있다. 자기성찰의 과정을 통해 학습자는 “대상 및 대상과의 관계를 가치에 비추어 이해하고 해석하는 의미 구성 과정을 통해 자기이해에 이르게 되며, 이를 통해 새로운 의미를 구성해” 나아가게 되는 것이다(장지혜, 2013: 21)

자기성찰의 과정에서 자기이해는 자기의 경험을 해석하고 의미를 부여하는 것과 관련된다. Mezirow(2006)에 따르면, 학습은 현재나 미래의 행동 또는 방향성을 결정하기 위해 자신의 과거 경험의 의미를 구조화하고 새롭

게 해석하여 인식을 ‘전환’시키는 과정이라고 보았는데, 이러한 인식의 전환은 ‘의미체계(meaning scheme)’와 ‘의미관점(meaning perspective)’의 차원에서 일어날 수 있다. 의미체계는 “개인의 경험을 형성하고 유지하는 느낌, 신념, 태도 등 무의식적인 습관으로 나타나는 것”이며, 의미관점은 “삶이나 자신 그리고 관계에 대한 일종의 전제·가정 구조를 의미”한다. (정민승, 2010: 257) 의미관점은 우리가 스스로 가지고 있는 이해의 원리로서 일종의 준거틀(frame of reference)로 작용한다. 개인적·사회적 환경 및 배경에 의해 의미관점이 왜곡될 때 잘못된 인식이 생길 수 있는데, 이러한 부적절하고 왜곡된 의미관점은 새로운 이해와 해석을 통한 의미체계의 전환을 통해 근본적으로 수정될 수 있다. ‘전환’이란 곧 인식 및 행동의 근본적인 변화를 의미하는 것인데, 이 때 자신의 과거 경험을 새롭게 해석하고 포괄적 차원에서 의미를 부여하는 성찰적 행위가 수반된다고 할 수 있다. 기존의 생각습관이나 가치관을 반성적·비판적으로 되돌아보지 않고는 새로운 의미 전환, 즉 진정한 자기이해가 일어날 수 없기 때문이다.

인간의 모든 사고는 경험을 통해 발달한다. 인간은 행동을 통하여 환경과 상호 작용하는 과정에서 파생되는 문제들을 사고를 통하여 해결함으로써 그 결과로 지식을 획득한다. 따라서 ‘지식이 획득’되었다는 것은 과거의 경험에서는 해결할 수 없었던 ‘문제를 해결’할 수 있게 되었다는 것이고, 이는 과거의 경험에 어떤 의미나 능력이 증대되거나 과거의 경험 전체가 새로운 의미를 갖게 되었음을 의미한다. 즉 “경험이 질적으로 변화된 것으로, 이러한 변화를 Dewey는 ‘경험의 재구성(reconstruction of experience)’이라고 하였다”(장지혜, 2013: 1-2).

이해의 과정에서 자기 경험의 재구성은 텍스트와 대상에 대한 개별적 해석으로부터 비롯된다. 인문학습 과정에서 학습자는 끊임없이 텍스트에 대한 해석과 소통 과정을 거치게 되는데, 텍스트에 대한 해석과 이해는 세계와 대상을 바라보는 학습자의 준거틀을 토대로 자기의 경험을 재구성하게 함으로써 자기 이해의 영역으로 확장될 수 있다. 자기성찰의 과정을 “대상에 대한 이해를 기반으로 자기이해를 형성해가는 과정”(장지혜, 2013: 11)으로 볼 때, 학습자의 경험의 재구성 및 해석에 따라 이해의 정도와 양상이 달라진다고 할 수 있다.

Dewey(1933)에 따르면, “경험과 학습의 맥락에서 가장 중요한 것은 학습자의 ‘성찰’임을 강조”하였는데, “성찰적 사고의 과정은 시행착오적 행동부터 성찰 행동까지의 단계로 발전된다”고 보고 있다(장현지·홍아정, 2014: 21). 즉, 경험과 학습을 통한 반성적 자기성찰은 실수와 오류를 줄이려는 인식적 사고 전환에 한정되지 않고, 가치관과 신념을 재정립함으로써 보다 실천적 행동으로 나아가게 되는 것이다.

Dewey의 이론을 발전시킨 Schön은 ‘성찰적 실천’의 중요성을 강조했는데, Schön(1983, 1987)은 성찰적 실천(reflective practice)을 ‘reflection in action’과 ‘reflection on action’으로 구분하고 있다. “실천과정에서의 성찰(이승희, 2002: 18)” 혹은 “행위 중의 성찰”(Sharan B 외. 최은수 외 역, 2014: 173)로 번역되는 reflection in action 은 경험을 하는 과정에서 일어나는 성찰로서, 실천을 하는 과정에서 동시에 사고하는 행위를 의미한다. “소위 ‘몸으로 부딪치면서 생각하는’ 실천가”들의 특징으로 “행위 중의 얇이나 암묵적 얇과 맥을 같이 한다”는 것이 특징이다(Sharan B 외. 최은수 외 역, 2014: 174). 성찰하는 사고 행위를 통해 자신의 행동의 근거를 찾고, 성찰을 통해 이후의 실천 결과를 뒷받침할 수 있다. 이에 비해 ‘실천결과에 대한 성찰’(이승희, 2002: 18) 혹은 “행위에 관한 성찰”(Sharan B 외. 최은수 외 역, 2014: 173)로 번역되는 reflection on action 은 경험을 한 후 의식적으로 생각하는 행위로서, 특정 과제를 수행하기 위해 논리를 세우고 비판적으로 사고하는 활동을 의미한다. 문제를 해결하기 위해 자신에게 익숙한 대상 혹은 가치에 대해 새로운 물음을 던지고, 심사숙고하는 과정으로서, 실천 이전과 실천 이후의 결과에 대해 반성하고 비판하는 것을 의미한다고 할 수 있다(이승희, 2002: 18).

자기성찰에서 성찰적 실천은 곧 “자신의 사고와 학습을 비판적으로 인식하고 개선점을 찾아 실천에 적용하는 것”으로 정의할 수 있다(정영란·김동식, 2003: 87; 최미옥, 2015: 14) 자기성찰의 결과를 개인의 머릿속에서만 담아둘 경우, “성찰의 지속성과 체계성이 부족할 뿐만 아니라, 현실적 상황과 괴리된 탈맥락적인 자아정체감 형성으로 이어져 자칫 혼란을 초래”할 수도 있다(박소연·김한별, 2012: 155). 진정한 자기성찰은 자신을 되돌아보고 반성함으로써 왜곡된 의식과 잘못된 행위를 바로잡고 ‘성찰적 실천가’로

성장할 때 이루어지는 것이라 할 수 있다.

Kolb(1984)의 경험학습이론에 따르면, 학습은 “경험의 변형을 통한 지식의 창조과정”이라 할 수 있으며, “진정한 학습은 구체적 경험(concrete experience), 성찰적 관찰(reflective observation), 추상적 개념화(abstract conceptualization), 능동적 실험(active experimentation)의 네 과정으로 이루어진다”고 보았다(정민승, 2010: 126-127). 즉, 학습의 과정은 경험에 대해 주도적으로 접근하고, 문제해결을 위한 대안 마련을 위해 반성적으로 관찰하며, 논리적인 사고와 체계적인 개념화를 통해 지적인 이해에 도달하며, 상황이나 행동을 변화시키고자 노력하는 일련의 과정이라 할 수 있다. 경험학습의 과정에는 대안을 도출하는 단계에서부터 대안을 실제로 적용하려는 능동적인 실험·실천의 단계가 포함된다. 즉, 자기성찰을 통해 내재화된 가치와 신념은 내면 속에만 머무르지 않고, 일상의 삶 속에서 주체적이고 능동적으로 적용하려는 개인의 행동 변화를 통해 사회적으로 발산된다. 이 때 개인의 ‘실천’의 층위는 다양하게 정의될 수 있다. 내면 속의 변화를 통해 일상의 삶에서 성찰의 결과를 실천하려는 1차적 층위와 더 나아가 사회적 행동으로 변화하는 단계인 2차적 층위로 구별될 수 있다. 예를 들어, 학이나 경험을 통해 ‘정의(Justice)’에 대해 인식의 전환이 일어났다고 할 때, 바뀐 가치관(가설)을 검증 또는 확인하기 위해 학습자는 현실의 경험을 재구성 혹은 재해석해보거나 새로운 비판적 학습경험(1차적 실천)을 할 수 있고, 정의에 대한 자신의 목소리를 사회에 내는 사회적 행동(2차적 실천)에 참여할 수도 있다. 즉, 기존의 가치관과 사고의 변화로부터 기인하는 자기성찰적 실천은 곧 자신의 사고와 신념들을 포괄적이고 통합적으로 재구성함으로써 일어난 인식 전환의 내외부적 표출이라 볼 수 있다.

3) 자기성찰을 추동하는 인문학습

학습 과정에서 성찰적 물음은 내면의 자기 자신을 향한다. 즉, 내면의 물음을 통해 좀 더 깊은 사고체계에 접근하며 의심, 당혹, 불안, 주저함의 상태로 이끈 본질적 문제에 직면한다. 학습자는 성찰적 사고의 탐구 과정을 통해 새로운 지식을 습득하고 이를 자기 자신의 문제에 적용함으로써 타당성과 정당성을 확보해 나가게 된다. 하지만 이 과정에서 중요한 점은 물음에 대한 응답이 자신의 판단이나 신념이 ‘자신의 것’이어야 한다는 점이다. 외부에서 강제하는 것이 아닌, 자신의 삶의 경험으로부터 대상을 이해하고 자발적으로 ‘자신의 것’으로 견인해 올 때 학습을 통한 성장이 가능하다. 즉, “학습자의 성장은 자신의 판단을 ‘진정한(authentic) 것’으로 만들어나가는 타당화의 과정 속에서 비로소 성취될 수 있다”(장지혜, 2013: 38-39). 내부의 자신과 외부의 세계를 동시에 탐색하고 분석하며, 새로운 이해와 판단, 타당성을 형성하고, 자신의 ‘진정한’ 신념을 형성하는 통합적 지적·인지적 활동으로서의 성찰적 사고의 과정이 이루어질 때, 학습자는 성장과 성숙의 세계로 나아가게 된다. 즉, “특정 개념에 대해 학습자가 이해하는 바나 믿음이 재구성되는 과정을 학습이라 할 때, 성찰은 고차적 학습과 직결된다”(이승희, 2002: 14)고 할 수 있다.

학습자를 성장과 성숙으로 이끄는 동인으로서의 자기성찰은 다음의 중요한 특징들을 포함한다.

첫째, 자기성찰은 Dewey(1933)에 의하면, “기존의 믿음이나 지식에 대한 능동적·지속적인 주의 깊은 고찰”(Dewey, 1933)로서, “체계적인 의미 형성 과정”(Roger, 2002)을 의미한다(김지연, 2012: 3 재인용). 자기성찰은 자신의 믿음이나 가치 판단에 새로운 의미를 부여하고 의미를 재발견하고 재형성하는 일련의 ‘과정’으로서, 지식의 본질에 대한 탐구 과정은 자기성찰의 과정을 촉발시키고, 이를 통해 인간의 사고는 확장되고 해방된다. 자신의 삶의 경험을 토대로, 기존의 지식과 새로운 지식을 통합시켜 새롭게 의미를 부여하며, 자신의 사고체계를 확장해 나가는 ‘과정’이 바로 성찰적 사

고이며, 결과가 아닌 ‘과정’으로서의 내면적 성찰 과정을 통해 학습자는 “자신의 존재 가치를 발견하고 자아정체감의 중요성을 인식”할 수 있다(박소연·김한별, 2012: 171).

둘째, 자기성찰은 대상에 대한 물음을 전제로 한다. 따라서 성찰을 통해 외부와의 “관계성에 대한 인식이 변화”한다(김자영, 2013: 16). Noddings (1984: 51)에 따르면, “개인성은 일련의 관계 속에서 정의”되는데, “사람은 자기가 속한 모든 관계 속에서 존재”(문정애, 2007: 61)한다고 할 수 있다. 즉, 자기성찰은 자신 뿐 아니라 대상 즉, 타인에 대한 새로운 물음을 묻는 과정으로서, 자기와 타인과의 새로운 관계 설정과 연관된다. 다시 말하면, “성찰성이라는 용어에는 이미 타자가 전제되어 있으며, 이 개념 자체가 근원적으로 관계적”(김상준, 2007: 33)이라 할 수 있는 것이다. 타자는 단지 다른 사람이라는 범위를 넘어서 기존의 인식 세계를 넘어서는 것을 의미한다. 내가 잘 모르는 타자와 세계 앞에서 자신의 삶을 연관 지어 생각해 보고, 그 속에서 의미를 발견하고, 해석해내고, 경험을 재구성하는 사고 활동이 바로 자기성찰이다.

세 번째 특징으로서의 자기성찰은 “사고와 행동의 상호작용 속에서 표출”된다(이승희, 2002: 12). 일상에서 닥치게 되는 현실상황과 자신의 신념 사이에 불균형이 일어날 때, 인간은 새로운 지식을 습득함으로써 기존에 가졌던 지식의 오류를 발견하거나 재구성하는 구체적이고 의식적인 실천 행위를 할 수 있다. 이것이 바로 성찰적 사고 행위이다. 인간은 자신의 경험과 행동에서 비롯된 문제를 해결하기 위해 성찰을 하며, 성찰 과정에서의 인간의 사고는 내면적 생각에서 그치는 것이 아니라, 다음 행위에 영향을 미치게 된다. 요컨대, 성찰을 통해 재구성된 사고는 자신의 행동에 대한 판단 및 일종의 신념으로 작용하며, 실제적이고 구체적인 행동은 재구성된 사고가 정당화된 의식으로 내재화되었음을 의미한다.

따라서, 자기성찰은 사고체계 및 “인지 구조를 변화시키는 데 필수불가결한 개념”(이승희, 2002: 13)이며, 내면의 변화를 일으키는 지적 활동으로서의 학습과 직접적으로 관련성을 가진다.

학습과 자기성찰에 관한 연구를 살펴보면, 자기성찰이 학습에 활용될 때 학습자에게 미치는 영향을 분석하거나 학습에서 성찰을 촉진하는 방법을

모색하는 연구가 많이 이루어져 왔다.

박선희·최미나·이승기(2007)는 ‘구조화된 인지적 성찰일지가 메타인지와 학업성취에 미치는 영향에 관한 연구’를 통해 성찰일지를 통한 성찰활동이 학업 성취도면에서 긍정적인 영향을 미친다는 점을 밝혔다. 성찰일지를 제공한 실험집단과 제공하지 않는 통제집단을 비교 분석하고, 실험이 종료된 후 학습자들의 메타인지와 학업성취도를 실험 전과 후로 비교 분석하였다. 그 결과, 성찰일지를 통한 성찰활동을 한 실험집단의 메타인지와 학업성취가 통제집단과 비교하여 유의미하게 높은 점수를 나타내었음을 확인하였다. 이 연구를 통해 연구자들은 “학습자는 이러한 성찰을 통해 정신적 훈련을 하게 되고, 지식의 성찰을 통해서 살아있는 지식을 비판적으로 획득하고 지식의 폭넓은 이해 또는 교육내용에 대한 이해와 적용을 깊은 수준으로 끌어올릴 수 있다”(박선희·최미나·이승기, 2007: 6)고 주장한다.

학습 과정에서 “성찰적·반성적 사고가 없는 활동과정은 무의미”(이승희, 2002: 12)한데, 성찰적 사고를 통해 인간은 삶의 가치와 의미를 확인하고, 인식을 확장함으로써 성장해 나갈 수 있기 때문이다. 즉, “자기성찰은 우리를 새로운 세계로 끊임없이 추동하는 역동적인 활동성”(최성환, 2011: 196)이라 볼 수 있다.

인문학습과 자기성찰이 연결되는 지점은 바로 삶을 변화시키고 인간의 성장을 추구하는 인문학의 본질에 있다. 인문학습이란 곧 인간과 세계에 대한 성찰을 목표로 하기 때문이다. 삶을 살아가는데 필요한 덕목과 교양, 인성이 함양되고 주변 및 타인과 더불어 살아가는 삶의 방식을 체득하기 위해서는 인간과 세계에 대한 거시적이고 통합적인 성찰이 필요하다. 그리고 그런 측면에서 인문학습은 성찰적 학습을 지향한다. “학습의 근저에는 세계에 대한 인식만큼이나 자기를 포함한 인간 자체를 대상으로 하는 존재적이고 성찰적인 이해가 반드시 따라붙게”(한승희, 2007: 28) 되기 때문이다. 이 때 “존재적이고 성찰적인 이해”란 인문학에 축적되어 있는 경험을 삶과의 연관에서 의미를 찾고, 삶의 경험 안에서 인문학의 텍스트를 의미화하는 것을 함의한다. 그리고 “텍스트의 의미화는 해석의 주체인 인간의 자기인식에서부터 비롯된다고 할 수 있다”(한승희, 2007: 34). 자기인식은 곧 자신의 행위를 돌아보고 생각해 볼 수 있는 성찰에서 비롯되며, 타자와의 관

계성을 통해 사회와 세계를 통합적으로 바라볼 수 있는 사고의 유연함의 시작점이 된다. 인간은 자신과 타인에 대한 인식 전환을 통해 세상을 새롭게 바라보고, 삶의 의미와 가치, 인간의 존재에 대해 자신만의 해석틀을 가지게 된다. 이 해석틀은 지식을 습득하거나 경험을 재구성하는 과정에서 구체적 상황적 맥락에 따라 자기만의 준거로 작용할 수 있다. 학습자는 학습을 통해 자신의 기억과 경험을 능동적으로 재구성하고, 자기인식과 자기이해를 촉진하기 위한 해석학적 경험을 할 수 있다. 즉, 학습은 “기억의 능동적 재구성”으로, “문혀 있던 앎을 명시적 앎으로 만들고 여러 경험의 조각을 다시 편성하는 일”(정민승, 2010: 5)이라 할 수 있다.

인문학습의 과정에는 인문적 사유가 작동하는데, 인문적 사유는 대상에 의미를 부여함으로써 인간의 주관적인 인식의 범주를 확장하는 한편, 그것에 매몰되지 않도록 “끊임없이 반성적 성찰을 통한 의미와 해석의 여지”를 제공함으로써, 대상과 자신의 연결선상에서 자기반성과 자기인식이 가능하도록 한다(양은아, 2010a: 144). 인문학은 삶과의 연결선상에 있는 학문이며, 인문학습을 통해 학습자는 삶의 맥락에서 반성과 성찰의 경험을 할 수 있다. 반성과 성찰의 경험은 자신을 새롭게 발견하게 하고 경험을 재규정하게 함으로써 인간을 보다 성숙하게 하고, 자신의 삶을 보다 적극적이고 주체적으로 맞이하게 한다. 성찰이 없는 학습은 학습이라 할 수 없으며, 끊임없이 고민하고 탐구하는 인문적 성찰을 통해 보다 성숙한 정신세계로 나아갈 가능성이 열릴 수 있다.

IV. 중장년 인문학습의 효과 분석

본 연구의 목표는 중장년 학습자들이 왜 인문학을 공부하려고 하며, 인문학습을 통해 자기성찰이 어떻게 이루어지는 것을 탐구하는 것이었다. 그리고 이와 함께, 인문학습에 참여한 중장년 학습자들이 자기성찰의 측면에서 실제 변화를 경험하는지를 실증적으로 검증하는 것이 필요하였다. ‘학습은 변화를 수반한다’는 오래된 교육적 명제에도 불구하고, 학습이 실질적으로 변화를 동인하는지, 특히 자기성찰의 측면에서 내면적 변화를 일으키는지를 양적 데이터의 변화를 통해 확인하는 것은 중요하였다. 이를 통해 학습을 통한 변화에 대한 근거를 마련할 수 있고, 본 연구에서의 학습자들의 심층적 면담의 결과가 보다 설득력이 있을 것으로 기대되었다. 따라서 본 연구와 별도로¹³⁾ 2017년 9월부터 11월 사이 중장년 학습자들을 대상으로 설문 연구를 실시하였다. 설문조사에서는 참여 대상을 여성으로만 한정하지는 않았는데, 연구자의 주된 관심이 ‘중장년 여성’ 학습자의 변화에 있었지만, 성별에 따른 변화의 차이를 분석하는 것도 설문조사에서는 유의미하다는 판단 때문이었다. 다시 말하면, 성별에 따른 차이가 없다면 중장년 여성 학습자의 학습경험을 중장년 전체 성인 학습자로 확장할 가능성이 열릴 수 있고, 성별에 따른 차이가 있다면 중장년 여성 학습자에게만 독특하게 특정되어지는 학습의 맥락을 좀 더 탐구해 볼 수 있을 것이라고 판단했기 때문이다.

1. 설문 연구 참여자의 일반적인 특성

설문연구의 설문연구 대상자들의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위해 빈

13) 최초의 연구 설계는 설문연구를 면담 연구에 ‘앞서’ 진행하고자 하였으나, 설문조사를 하는 과정에서 연구참여자 중 일부가 면담조사에 자발적 참여의사를 밝히면서, 설문조사와 면담조사를 함께 병행하였다. 설문조사(설문연구)가 끝난 후에 본 연구(면담연구)가 본격적으로 진행되었으며, 연구 초반에 설문연구가 ‘함께’, 혹은 ‘별도로’ 진행되었음을 밝혀둔다.

도분석을 실시하였으며, 그 결과는 <표 IV-1>과 같다.

설문연구 대상자는 서울에 거주하고 있는 만 40세-69세 이하(40대-60대)의 중장년층으로서, 설문연구에 참여한 총 인원 132명 중, 응답자의 연령은 40대 24.2%, 50대 43.9%, 60대가 31.8% 이었다. 30대 이하(청년층) 및 70대 이상(노년층)의 응답자는 중장년층 범주에 들어가지 않아 분석에서 제외하였다. 여성은 99명으로 75%로 대다수를 차지하였으며, 남성은 33명으로 25% 였다. 직업의 경우 회사원 10명(7.6%), 자영업은 13명(9.8%), 전문직은 9명(6.8%), 공무원은 3명(2.3%)이었으며, 기타가 97명으로 73.5%를 차지하였다. 기타의 경우 주부, 은퇴 혹은 무직이라고 응답한 경우가 많았으며, 전업주부인 여성의 비중이 높았다. 학력은 대졸 67.4%, 고졸 27.3%, 기타 3.8%, 중졸 1.5% 순으로 조사되었다. 기타의 경우 대학원졸(4명) 혹은 대재 중(1명)이라고 서술적으로 응답한 사례가 5명 있었다. 요컨대, 설문 연구에서는 50대, 여성, 기타(주부), 대졸자들이 연구대상의 큰 비율을 차지하였다.

<표 IV-1> 설문 연구 참여자의 인구통계학적 특성

구분		빈도(명)	백분율(%)
연령	40대	32	24.2
	50대	58	43.9
	60대	42	31.8
성별	남성	33	25.0
	여성	99	75.0
직업	회사원	10	7.6
	자영업	13	9.8
	전문직	9	6.8
	공무원	3	2.3
	기타	97	73.5
학력	중졸	2	1.5
	고졸	36	27.3
	대졸	89	67.4
	기타	5	3.8
합계		132	100.0

2. 요인 및 신뢰도 분석

1) 요인 분석

측정도구의 타당도를 검증하기 위하여 탐색적 요인분석(EFA : exploratory factor analysis) 을 실시하였다. 요인추출방법으로는 주성분 분석(principle component analysis) 을 사용하였으며, 요인 적재치의 단순화를 위하여 베리맥스(Varimax : 직교회전방식) 을 채택하였다. 본 연구에서 문항의 선택기준은 고유값(eigen value) 은 1.0 이상, 요인적재치는 0.40 이상을 기준으로 하였다. 사전, 사후 설문문항의 타당도 분석을 위하여, 자기성찰의 사전, 사후 하위요인들을 각각 분석하였다.

자기성찰 척도의 사전 설문 문항의 최초 요인 분석 결과, 5, 16, 17 문항의 요인적재량(factor loading) 이 기준치인 0.40 보다 낮아 분석에서 제외하고 다시 반복 계산하였다. 베리맥스(Varimax) 회전법으로 반복 계산 후 얻어진 회전 결과는 총 17개 문항이 4개 요인으로 묶여졌다. KMO 척도의 값이 .925 로 변수들의 선정이 ‘상당히 좋은 편’¹⁴⁾으로 나타났다. 요인분석의 적합성 여부를 나타내는 Barlett 의 구형성 검정 결과, 유의확률은 $p=0.000$ 으로, 요인분석 모형이 적합함을 확인하였다.

자기성찰 척도의 사후 설문 문항의 요인 분석 결과, 4, 8, 11, 15 문항의 요인적재량이 낮아 제외하고 다시 반복 계산하였다. 그 결과 16개 문항이 4개 요인으로 묶여졌으며, KMO 척도의 값이 .853 으로 변수들의 선정이 ‘꽤 좋은 편’으로 나타났다.

14) KMO 값의 기준은 송지준(2008)의 기준을 따랐다. “KMO 값이 0.9 이상이면 상당히 좋은 것이고, 0.80~0.89 는 꽤 좋은 편, 0.70~0.79 는 적당한 편, 0.60~0.69 는 평범한 편, 0.50~0.59 는 바람직하지 못한 편, 0.50 미만이면 받아들이 수 없는 수치로 판단한다” (송지준, 2008: 63)

2) 신뢰도 분석

탐색적 요인분석(EFA : exploratory factor analysis) 을 통하여, 데이터 정화 작업을 거친 항목들을 바탕으로 신뢰도 분석을 실시하였다. 신뢰도 분석 역시, 요인분석과 마찬가지로 사전, 사후 문항을 나누어 실시하였으며, 각 하위요인별로 각각 분석하여 신뢰도 기준을 충족하는지 검토하였다.

사전 성찰 척도의 신뢰도 분석을 위하여 각 하위요인별로 각각 신뢰도 분석을 실시하였다. 그 결과, Cronbach α 값은 각각 자기탐색 0.829, 자기이해 0.880, 타인탐색 0.905, 타인이해 0.793 으로 하위요인 모두 Cronbach α 값이 0.6 이상이었으며, 모든 요인에서 수정된 항목-전체 상관관계(Corrected Item Total Correlation ; CITC)가 기준값 0.3 이상이었다. 따라서, 추가적인 항목 제거 없이 총 17개 문항(자기탐색 4문항, 자기이해 5문항, 타인탐색 5문항, 타인이해 3문항)을 최종 분석 요인으로 선정하였다.

사후 성찰 척도의 최초 신뢰도 분석 결과 자기탐색의 Cronbach α 값은 0.855 이었고, 자기탐색 3의 항목이 삭제된 경우 Cronbach α 값(Alpha If item Deleted)은 0.858 이었다. 따라서, 자기탐색3을 제외하고 신뢰도를 재분석한 결과, Cronbach α 값은 0.858이고, CITC는 0.3 이상으로 기준치를 충족하는 것으로 나타났다. 자기탐색은 제외한 다른 하위요인의 신뢰도 분석 결과, 자기이해의 Cronbach α 값은 0.766, 타인탐색 0.848, 타인이해 0.860 으로 항목이 삭제된 경우 Cronbach α 값(Alpha If item Deleted)이 Cronbach α 값을 넘어서지 않았고, CITC 모두 0.3 이상으로 기준값을 만족하였다. 따라서, 자기탐색 3을 제외한 총 15개 문항을 최종 분석 요인으로 선정하였다.

3. 인문학습을 통한 자기성찰의 변화 분석

1) 인문학습 전후 자기성찰의 변화 분석 (연구가설 1 검증)

인문학습 전후의 변화를 분석하기 위해 대응표본 t-검정(paired t-test)을 실시하였다. 사전, 사후 집단 간의 평균 및 표준편차를 확인하였고, 유의확률 하에서의 t값을 분석함으로써 차이가 통계적으로 유의한지를 분석하였다.

연구가설은 다음과 같다.

가설 1. 인문학습 전과 후에 학습자들의 자기성찰에는 차이가 있을 것이다.

인문학습이 성인학습자의 자기성찰에 영향을 미치는지를 확인하기 위하여 인문학습 전과 인문학습 후의 자기성찰의 변화 정도를 조사하였다. 그 결과 <표 IV-2>와 같이 사전검사의 평균은 3.31, 사후 검사의 평균이 3.68로 나타나 0.37 상승한 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 인문학습 전후 변화의 기술통계 분석 결과

항목	응답빈도(N)	평균(M)	표준편차(SD)
사전검사	132	3.31	.70
사후검사	132	3.68	.56

인문학습 전후 차이에 대한 t-검정 결과, 분석 결과는 <표 IV-3>과 같다. t값은 -9.436, P값은 $P < 0.001$ 수준에서 유의하므로, 인문학습 전과 인문학습 후의 평균은 통계적 유의수준 하에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 결국, 인문학습은 학습자의 내면적 변화에 도움을 준다고 해석할 수 있다.

<표 IV-3> 인문학습 전후 차이에 대한 t-검정 결과

항목	평균(M)	표준편차(SD)	t	유의확률(P)
사전검사-사후검사 (n=132)	-.368	.448	-9.436	.000

인문학습 전후의 하위요인별 차이에 대한 t-검정 결과는 <표 IV-4>와 같다. 성찰의 경우, t값이 -4.973, P값이 0.000 으로서 유의수준 $P<0.001$ 하에서 통계적으로 유의하였다. 그 결과, 인문학습이 자기성찰의 측면에서 학습자의 내면의 변화에 도움을 주는 것으로 파악되었다.

<표 IV-4> 인문학습 전후 하위요인별 차이에 대한 t-검정 결과

항목	평균(M)	표준편차(SD)	t	유의확률(P)
사전성찰 - 사후성찰	-.286	.661	-4.973	.000*
p* <0.001				

인문학습이 자기성찰의 측면에서 학습자의 내면적 변화에 도움을 주는 것으로 파악되어, 각 항목의 하위요인을 바탕으로 좀 더 세부적으로 t-검정을 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-5>와 같다. 성찰의 하위요인 중, 자기탐색, 자기이해, 타인탐색의 t값은 각각, -3.344, -3.203, -2.978 으로, 유의수준 $P<0.01$ 하에서 통계적으로 유의하였고, 타인이해의 t값은 -6.316 으로 유의수준 $P<0.001$ 하에서 통계적으로 유의하였다. 즉, 자기성찰의 경우, 자기탐색, 자기이해, 타인탐색, 타인이해 모두 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타나 자기성찰의 측면에서 인문학습이 학습자의 내면적 변화에 도움을 주는 것으로 파악되었다.

<표 IV-5> 인문학습 전후 자기성찰의 차이에 대한 t-검정 결과

항목		평균(M)	표준편차(SD)	t	유의확률(P)
성찰	사전자기탐색 - 사후자기탐색	-.283	.973	-3.344	.001*
	사전자기이해 - 사후자기이해	-.253	.909	-3.203	.002*
	사전타인탐색 - 사후타인탐색	-.228	.881	-2.978	.003*
	사전타인이해 - 사후타인이해	-.483	.879	-6.316	.000**

p* < 0.01. p** < 0.001.

자기성찰의 각 하위요인 간의 상관성을 분석하기 위하여 상관관계분석(Correlation Analysis)을 실시하였으며, Pearson 상관계수를 산출하였다. 그 결과는 <표 IV-6> 과 같다.

<표 IV-6> 상관관계 분석 결과

	평균	표준편차	구성개념간 상관관계 (Inter-Construct Correlations)			
			1	2	3	4
자기탐색	3.76	.77	1			
자기이해	3.69	.73	.758**	1		
타인탐색	3.80	.74	.713**	.761**	1	
타인이해	3.65	.70	.640**	.718**	.762**	1

** . 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의합니다.

자기탐색은 자기이해와 유의수준 $P < 0.01$ 에서 유의적인 상관관계($r = 0.758$)를 보이고 있다. 자기이해와 타인탐색($r = 0.761$) 및 타인탐색과 타인이해($r = 0.762$)는 $P < 0.01$ 에서 유의한 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 요컨대, 자기성찰의 하위요인인 자기탐색, 자기이해, 타인탐색, 타인이해는 서로 상관관계가 있는 것으로 파악되었다.

결론적으로, 인문학습 전후 자기성찰의 변화 측면에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 파악되었으며, 이들의 하위요인간 상관관계 역시 높은 상관도를 보이고 있음을 확인하였다.

2) 학습자 특성에 따른 자기성찰의 차이 분석 (연구가설 2 검증)

학습자 특성에 따른 차이를 분석하기 위해 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석을 실시하였다. 학습자 특성을 각각 성별, 연령, 학력에 따라 개별 분석하였으며, 성별에 따른 차이 분석은 두 집단 비교이므로 독립표본 t-검정(Independent t-test)을 실시하였고, 연령, 학력에 따른 차이 분석은 두 집단 이상 비교이므로, 일원배치분산분석(One Way ANOVA)을 실시하였다.

연구가설은 다음과 같다.

가설 2. 인문학습에 참여한 중장년 여성학습자들의 자기성찰의 변화는 학습자의 특성 (성별, 연령, 학력)에 따라 차이가 있을 것이다.

2-1. 인문학습에 참여한 중장년 여성학습자들의 자기성찰의 변화는 학습자의 성별에 따라 차이가 있을 것이다.

2-2. 인문학습에 참여한 중장년 여성학습자들의 자기성찰의 변화는 학습자의 연령에 따라 차이가 있을 것이다.

2-3. 인문학습에 참여한 중장년 여성학습자들의 자기성찰의 변화는 학습자의 학력에 따라 차이가 있을 것이다.

가. 성별에 따른 차이 분석 (연구가설 2-1 검증)

연구가설 2-1을 검증하기 위해 독립표본 t-test를 실시하였고, 그 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 성별에 따른 자기성찰의 차이

구분	성별	응답빈도(N)	평균(M)	표준편차(SD)	t	P
성찰	남성	33	3.59	.66	-1.372	.173
	여성	99	3.77	.65		

남성의 평균이 3.59, 표준편차는 0.66, 여성의 평균이 3.77 표준편차는 0.65로 나왔다. t 값은 -1.372, 유의확률 P값이 0.173 으로 유의수준 .05 에서 유의하지 않으므로, 여성의 평균이 0.18 높다하더라도, 통계적으로 유의하지 않다. 즉, 남성과 여성의 성찰 변화에서는 차이가 없는 것으로 밝혀져, 가설 2-1은 기각되었다.

결론적으로, 성별에 따른 독립표본 t-검정 결과, 자기성찰을 지각하는 데에 성별에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

나. 연령에 따른 차이 분석 (연구가설 2-2 검증)

연령의 경우, 독립변수가 두 집단 이상이므로, 일원배치분산분석(One Way ANOVA)을 실시하였고, 그 결과는 <표 IV-8>과 같다. 분석 결과 자기성찰의 유의확률은 0.696 으로 나타나 통계적으로 유의하지 않아, 가설 2-2는 기각되었다. 즉 연령에 따라 자기성찰을 지각하는 데는 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-8> 연령에 따른 자기성찰의 차이

구분	연령	응답빈도(N)	평균	표준편차	F값	P
성찰	40대	32	3.80	.37	.363	.696
	50대	58	3.73	.65		
	60대	42	3.66	.82		

다. 학력에 따른 차이 분석 (연구가설 2-3 검증)

학력에 따른 차이의 경우, 독립변수가 두 집단 이상이므로, 일원배치분산 분석(One Way ANOVA) 을 실시하였고, 그 결과는 <표 IV-9>와 같다. 분석 결과 자기성찰의 유의확률은 0.872 로 나타나 통계적으로 유의하지 않았다. 결국 학력에 따라 성찰을 지각하는 데는 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-9> 학력에 따른 자기성찰의 차이

구분	학력	응답빈도(N)	평균	표준편차	F값	P
성찰	중졸	2	3.67	1.65	.235	.872
	고졸	36	3.65	.72		
	대졸	89	3.76	.63		
	기타	5	3.69	.24		

p* < 0.05

V. 인문학습의 계기 : 학습에의 탈피와 복귀

중장년 여성 학습자들이 왜 인문학습을 하게 되고, 이를 통해 자기성찰의 측면에서 어떠한 내면적 변화를 일으키는지, 그리고 이러한 내면적 변화가 그들의 삶 전반에 어떠한 영향을 끼치는지는 연구자에게 있어 지속적인 질문과 탐구의 대상이었다. 한 면담 참여자의 말을 빌면, 왜 ‘하필’ ‘돈도 안 되는’ ‘쓰잘데기 없는’ 인문학습을 하는 것인지, 그런데 이것이 단순히 일회성으로 끝나는 것이 아니라 ‘지속성’을 담보로 학습자들의 일상 생활 곳곳, 순간 순간 학습이라는 양상으로 일어나게 되는 것인지 연구자는 학습자들의 내면으로 들어가 보기로 하였다. 설문 연구에서 드러나지 않던, 학습자들이 실제로 느끼고 겪는 변화의 경험들, 심연의 깊은 곳에서 나타나 자기 결단이나 자기 행동의 변화로 이끄는 무언의 기제가 무엇인지 학습자들의 내면 속으로 들어가 심층적으로 탐구해 보기로 하였다. 면담연구에 참여한 학습자들은 40세에서 69세 사이의 중장년 여성 학습자들로서, 외부의 강요나 제약 없이 오롯이 스스로 인문학습에 대한 열망과 실제 학습으로 옮기고자 하는 실행의지를 지닌 사람들이었다. 그리고 이들은 그들의 삶과 일상 속에서 학습에의 의지와 자율성을 구체적으로 실현하는 사람들이었다. 이들을 통해 인문학습을 통한 내면적 변화의 경험들을 탐구해 봄으로써, 평생학습으로서의 중장년 인문학습의 의미와 지향성에 대해 고찰해 보고자 한다.

1. 유년시절의 기억 : 공부와 학습의 엇갈리는 동행

연구참여자 10에게 학습에 대한 기억은 유년 시절 책에 대한 기억으로 거슬러 올라간다. 어릴 때부터 책을 좋아했던 연구참여자 10은 책들이 쌓여 있는 친구집을 보며 부러움을 느꼈으며, 친구들보다 어려운 책을 읽을 때엔 뭔가 모를 우월감에 빠져들곤 했다. 어른이 되면 집을 도서관처럼 꾸

미고 싶다는 소망은 어린 시절 책에 대한 막연한 동경과 애정을 느꼈던 기억에서부터 비롯되었다. 하지만, 고등학교 때 찾아온 심각한 사춘기는 일상의 삶과 책으로부터 그녀를 이탈하게 만들었으며, 그나마 들어갔던 대학마저 삼촌의 일을 도와주는 과정에서 그만두게 되었다. 처음에는 북 디자인 편집을 간간히 해 주는 아르바이트생으로 삼촌의 출판업을 도와주었던 것이 삼촌의 사업이 확장되면서 정규직으로 “눌러앉게” 되었고, 바쁜 일상과 일에 대한 압박으로 학업도 지속하기 어려운 상황에 놓이게 되었다. 21세부터 시작했던 업무는 27세에 이르러서는 체력적인 측면과 정신적인 측면에서 “포화상태”에 다다르게 되었으며 결혼은 그녀에게 일종의 탈출구가 되었다. 일을 하면서도 대학으로 돌아가 계속 공부를 하고 싶었던 그녀는 결국 “삼촌이 계속 붙잡아서...삼촌이 일이 많아지니까 저한테 계속 강요를 해서” 학업을 완료하지 못하였다. 자신이 스스로 내린 선택이라기보다 친척에 의해 “강요된” 압박으로서의 학업에서의 배제는 이후 지속적으로 학습에 대한 아쉬움과 결핍으로 다가왔다. 즉, 마저 끝내지 못한 학업에의 아쉬움은 결혼 후 육아를 하는 과정에서도 끊임없이 “허전함”으로 다가왔고, “내면에 채워지지 않는 무언가” 때문에 “계속 배우려고” 평생학습에 참여하게 되는 것 같다고 그녀는 회상하였다. 하지만, 그녀에게 유년 시절 학습의 기억은 어린 시절 마음껏 상상의 나래를 펼 수 있었던 예쁜 그림동화처럼 즐겁고 행복한 꿈의 기억이었다. 학습을 하지 못했던 상황이 오히려 현재의 일상에서 아쉬움과 허전함으로 다가왔고, 학습에의 결핍과 갈망이 뒤섞이면서 학습은 그녀의 삶에 자연스럽게 침투해 왔다.

하지만, 대부분의 연구참여자들에게 있어 어린 시절 학습의 기억은 그리 유쾌한 것이 되지 못하였다. 어린 시절부터 강요되어왔던 대학 입시를 향한 주입식 공부는 “내 공부가 아닌 것”이었으며 강요된 공부에 대한 반감과 저항은 오히려 대학생이 된 이후 학습으로부터 스스로를 배제시키는 결과를 낳았다.

연구참여자 8은 고등학교 시절까지 소위 모범생의 삶을 살았다. 성적도 잘 나왔고, 학교에서 착실한 생활을 하였기 때문에 좋은 대학에 대한 엄마의 기대는 무척이나 컸다. 고등학교 시절 다양한 삶과 실존의 문제에 관심이 많았던 연구참여자 8의 꿈은 “영화감독”이었다. 영화감독으로의 꿈은

본질적인 인간실존의 문제를 탐구하고 싶었던 열망으로 이어져 “철학과에 가야겠다”는 의지로 발현되었다. 하지만, 철학과에 대한 진학 의지는 “밥 먹고 사는 게 힘들다” “데모 많이 하는 과라서 안 된다”는 엄마의 강한 반대에 직면하게 되었다. 장녀라서 엄마가 자신에게 많이 의지하는 것을 알았던 연구참여자 8은 엄마의 기대를 저버릴 수 없었고, 재수를 하면서 엄마가 좋아하시는 “한의대를 가야겠다”고 진로 변경을 하게 된다. 재수하면서 이과로 바꾼 것이 “내 인생의 최대실수”라고 회상하는 연구참여자 8은 결국 다시 문과로 바꾸어 “사회학부”계열로 진학하였다. 사회학부 내에서 ‘철학’이나 ‘사회학’을 전공하고자 하였으나 이 역시 엄마의 반대로 무산되고, 결국 자신이 원치 않았지만, “사회에는 쓸모 있어 보인” “사회복지”를 전공하게 되었다. 이 때부터 그녀의 방황은 시작되었는데, “원하는 대로 진로를 가는 사람이 드물다 보니 대학생활에 적응하는데도 어려웠던 것”이었다. “영화감독이 꿈이었기 때문에 연극을 미친 듯이 하고, 방황하면서 우울했던 기억이 커요. 사회복지보다는 연극 전공처럼...애들이랑 밤새워 토론하고, 예술혼을 불살랐죠....연극이 치유효과가 있잖아요...” 라고 대학생활을 기억하는 그녀는 학사경고를 받을 정도로 전공 학습과는 거리가 있는 삶을 살았다. 연극이 그녀의 삶에 큰 깨달음과 울림을 주는 학습 효과를 주었지만, 이 때의 학습은 여전히 수동적 학습에서 벗어나지 못하고 있었다. 그녀는 대학에 들어가서 “학교를 맞고 방황하는 청춘”을 보내면서 학습과 무관한 삶을 살았다고 고백했다. 자신의 의지와 상관없이 대학과 전공이 엄마의 의견에 좌우되면서 “엄마를 기쁘게 하는 삶” 속에서 정작 자신의 자유의지는 결여되었으며 대학 진학 이후 학업으로부터 스스로를 소외시키면서 “내면으로 침잠”해 들어갔고 “우울의 늪에 빠져” 무척이나 힘들었던 시간을 보냈다고 회상하였다.

연구참여자 9 역시 어린 시절부터 대학 시절까지의 학습을 “어른들이 시키는 대로 한 공부”였다고 기억한다. 어릴 때부터 키가 컸던 탓에 초등학교 선생님과 부모님의 권유로 배구를 시작했던 그녀는 초등학교 3학년부터 5학년까지 배구선수로 활약하였다. 하지만, 5학년 겨울에 발을 크게 데이면서 배구선수로서 더 이상 활동하기 어렵게 되자 학습은 그녀에게 새로운 도전과제로 다가왔다. 3년 동안 운동에 몰입하는 시간이 늘어나면서 학업

에 다소 소홀해질 수 밖에 없었는데, 이는 다른 학생들과의 성적 차이로 나타나 수업시간에 “따라가기가 무척 힘든” 상황을 만들었다. 부족함과 뒤처짐에 대한 자각은 위축감으로 다가왔고, 자신감의 상실로 이어졌다. 이때의 학습은 그녀에게 별다른 만족감이나 성취감을 주지도 않은 불확실하고 모호한 그 무엇이였다. 하지만 중1 때 영어를 시작하면서 그녀는 새로운 성취감을 맛보는 경험을 하게 된다. EBS에서 배웠던 내용을 암기해서 학교 수업시간에 친구들 앞에서 발표하는 과정에서 다른 아이들이 하지 못한 것을 해내었다는 자신감, 더 이상 뒤처지지 않고 잘 해 낼 수 있다는 의욕이 생기면서 그녀는 “영어 선생님”이라는 새로운 꿈을 꾸게 되었다. 고등학교 시절 꿈과 학습이 결합되면서 학습은 보다 적극적이고 의욕적으로 변화하였다. 하지만, 대학입시를 앞둔 시점에서 자신의 적성이나 꿈보다는 “성적”으로 “대학을 맞추려 한 어른들”로 인해 영어가 아닌 “스페인어”로 진로를 변경하게 되었다. 진로의 전환은 곧 꿈의 상실을 의미했으며, 자신의 자유의지가 아닌 “어른들에 의해” 수동적으로 선택된 대학과 진로는 방황과 좌절을 안겨주었다. 그녀 역시 대학 진학 이후 전공에 대한 흥미를 잃어버린 채 방황과 좌절을 경험하면서 피동적 학습에만 노출되었다. 하지만, 대학 시절 만나게 된 “책 읽는 모임”에서 사회부조리에 대해 다루는 책들을 접하면서 “세상을 바라보는 눈”을 가지게 되었고, 학습은 다른 양상으로 전개되었다.

연구참여자들에게 있어 성인 이전의 학습에 대한 기억은 궁극적으로 자신의 ‘자유의지’와 연결되어 있었다. 어른들에 의해 강요된 공부, 어른들이 시켜서 했던 공부는 어린 시절의 배움의 한 조각에 불과할 뿐, “자유의지가 없었던 공부”는 학습¹⁵⁾이 아니었다라고 입을 모았다. 사회와 어른들에 의해 강요되었던 ‘지식’ 학습은 내가 누구인지, 무엇을 위해 살고 있는지에 대한 고민할 시간을 주지 않았다. 미래에 어떻게 살 것인가, 어떤 인생의

15) 한승희(2005: 116)는 ‘공부’와 ‘학습’의 관점을 다음과 같이 구분한다. “학습은 학교교실에 앉아서 혹은 공부방에 앉아서 책을 읽고 시험을 보는 것만을 의미하지 않는다. 그런 것을 우리는 ‘공부’라고 한다면, ‘학습’은 인간의 경험이 스쳐 지나가는 모든 장면에서의 변화를 포괄하는 매우 넓은 개념이다”. 본 연구에서도 연구참여자들은 ‘학습’을 이야기할 때 성인 이전에 어른들에 의해 강요된 배움은 ‘공부(study)’라는 개념으로 이해하고 있었고, 스스로가 자발적으로 찾아서 한 배움은 ‘학습(learning)’이라는 용어로 표현하고 있었다. 대학 입시를 강요하는 한국사회에서 ‘공부(study)’와 ‘학습(learning)’은 이미 암묵적으로 다른 의미로 개념화되어 있음을 짐작해 볼 수 있다.

가치를 가지며 살 것인가에 대한 진지한 고민이나 성찰의 기회도 없이, 타인에 의해 일방적으로 강요된 삶은 스스로를 ‘방황’하게 만들었고, ‘좌절감’을 주었으며 학습에의 저항과 반항으로 이어졌다. 스스로를 학습에서 배제 시킴으로서 공부에 대한 좌절감을 온 몸으로 표현한 것이었다. 하지만 역설적이게도 학업으로부터의 도피는 정신적 방황을 가중시켰고, ‘나는 왜 살고 있는지, 무엇을 위해 살아야 하는지’에 대한 인간 실존의 문제를 내부로부터 끌어올렸다. 즉, 연구참여자들의 학습으로부터의 탈출과 의도적 도피는 역으로 학습으로의 회귀를 추동하였다. 이 때의 학습은 ‘지식에 대한 무지막지한 일편향적인 수용’으로서의 공부가 아니라, 자신을 되돌아보고 나와 타인과의 관계를 새롭게 고민해보는 기회로서의 ‘성찰’적 학습이었으며, 연구참여자들은 이 때부터의 학습이 진정한 학습 경험이라고 상기하였다.

2. 위기에 대한 기억 : 외부 사태로부터의 탈출

연구참여자 8의 위기는 대학 시절 찾아왔다. 엄마에 의해 강요된 전공에 대한 부적응으로 대학 생활에 어려움을 겪으면서 “내 인생은 왜 살아야 하나...왜 살아야 되는지..무엇 위해 살아야 되는지..그런 고민”을 많이 하게 되었고, 이는 심리적 방황으로 이어졌다. 계속 ‘내면으로 침잠’하게 되고 ‘우울의 늪에 빠져’ 정신적으로 방황할 때 종교가 그녀에게 손을 내밀었다. 1주일에 한 번씩 성경공부를 하면서 대학원생 언니에게서 많은 도움을 받으면서 마음의 위로를 받았다. “삶에 목적과 방향을 못 찾고 헤매던 영혼”이었던 그녀에게는 일종의 “구원”이었다. “왜 살아야 하는지의 이유가 항상 중요”했던 그녀는 삶의 이유에 대한 해답을 찾는 과정들 속에서 위로와 안정을 느꼈던 것이다. 하지만 1년 동안의 성경공부에도 불구하고 여전히 인생에 대한 해답은 보이지 않고, 우울함과 방황의 늪에서 헤어나오기 어려웠을 즈음, 그녀에게 인생의 터닝포인트가 찾아왔다. 성경공부를 도와주었던 언니의 소개로 인도에 선교사로 가 있는 언니의 집을 방문하면서 인생의 새로운 가치를 발견했다는 그녀는 “천국은 밭에 감춰진 보화”와 같다

는 말을 떠올렸다. “인도에 아무런 연고도 없는 언니가 자신의 신앙을 찾아서 인도에 와서 선교활동 하면서 인도남자와 결혼해서..영어도 잘 못 하는데..믿음 하나로 살고...이 언니는 어쩌면 전 재산을 다 팔아서 밭을 산 거잖아요...”라고 말하는 그녀는 그 이후로 “신앙혼을 불태우면서” 자신의 삶의 가치와 방향에 대해 깊이 있게 고민하게 되었다고 회고한다. 그런데, 그녀에게 또 한 번 심각하게 인생에 대한 질문을 던지게 한 위기가 찾아왔다. “집에 아버지가 사업을 했는데 완전 망한 일이 있었어요. 부동산 사업을 하는데..크게 사업이 어려워져” 그녀가 어쩔 수 없이 수천만원에 달하는 빚을 갚아야 하는 상황이 벌어진 것이다. “내가 죄를 짓지 않고, 잘못하지 않았는데도...나는 지금까지 치열하게 살아왔는데...” 자신의 선택과 상관없이 외부적으로 일어난 집안의 위기는 그녀가 인생을 바라보는 관점과 가치관을 바꾸어 놓는 계기가 되었다. “사실 현대인의 신종교”인 “부동산, 자본, 학벌에 휘둘리는 삶”이 아니라 “마음 맞는 사람들끼리 사는 공동체적 삶, 대안적 삶”에 대해 고민하면서 이에 대한 관심은 자연스럽게 학습으로 이어졌다. 대안적 삶과 공동체적 삶에 대한 고민은 신념과 행동의 실천에 대한 관심으로 전이되었는데, 참여연대의 ‘느티나무 아카데미’와 ‘기독교청년 아카데미’ 등 사회, 역사, 철학 등 다양한 텍스트를 읽고 이해하는 학습을 진행하면서 “피상적으로 알고 있다가 세계관과 생각, 사고의 틀이 많이 바뀌는” 경험을 하게 되었다. 삶에서의 정신적 방황과 물리적 위기는 궁극적으로 인생의 가치와 방향성에 대한 고민을 이끌고, 고민에 대한 해답 찾기는 독서와 학습으로 연결되었다. 그리고 “학습을 삶으로 체화하려는 노력”을 하면서 “학습을 많이 할 수 밖에 없는” 상황이 되었고, 학습은 “내 몸과 관계”에 대한 공부, 즉 자기와 타인에 대한 이해와 탐색으로 이어졌다. 대학시절의 심리적 방황과 아버지의 사업 부도로 삶에서의 위기를 맞으면서, 물리적·정신적으로 힘든 시간을 겪어 냈지만, 인생의 해답을 찾으려는 노력들을 통해 학습을 자신 속으로 내재화시키고, 체화시켜 온 것이다. 즉, 학습을 통해 강화된 신념과 믿음들은 행동의 실천이라는 삶의 목표와 연결됨으로써 그녀에게 학습은 “방황하던 영혼”에서 “신념을 가진 능동적 주체”로 우뚝 설 수 있게 만든 단단한 정신적 토대가 되어왔던 것이라 할 수 있다.

연구참여자 2의 경우 정신적인 위기는 “어머니와 시아버님이 동시에 돌아가셨던...2006년 그 해에” 시작되었다. 두 분의 사망을 계기로 “여러 심리적인 갈등들이..인생에 대한 갈등들이 생기면서....그런 심리적인 부분들에 문제”가 생기면서 그녀에게 우울증이 찾아왔다. “원래 책 읽기를 좋아했던” 그녀는 일본에서 디자인을 전공하고 결혼 후 “서른부터 서른 다섯까지 미국에 있다가 서른 다섯에 한국에 들어와서” 30대 후반에 우연히 공부를 시작하게 되었다. “원래 사춘기 때부터 사람이 어디에서 와서 어디로 가는 걸까에 대한 근원적인 질문들”이 많았던 그녀는 “신학을 할까, 상담을 할까..선택해서 공부해야 하는데..인간으로 예수를 만나는 건 상담이다라고 생각을 해서” 30대 후반에 상담심리를 배우기 시작했다. 하지만 아이가 생기면서 “아이에 집중하기 위해서 (공부를) 내려놓게” 되었다. 육아에 집중하던 삶을 살다가 갑자기 그녀에게 “정신적인 위기”가 찾아왔다. 어머니와 시아버님 두 분이 같은 해에 동시에 돌아가시는 경험은 그녀의 삶을 통째로 뒤흔들만큼 큰 충격으로 다가왔다. “인간의 실존에 관한 의문...저 또한 그런 것들이..하나님을 믿지만..하나님의 존재에 있어서 계속 그런 의문들...하나님이 계시지만 일어나는 현상들에 대해서..목사님이 얘기하는 거랑, 제가 실제 체험하는 거랑은 달라서” 정신적 방황과 혼란이 시작된 것이다. 아이를 키우면서도 “우울증이 생겨서” “내 안에 풀리지 않는 것들”을 어떻게 풀어야 할지, 채워지지 않는 공허함과 결핍이 발생하면서 지속적으로 근원적인 고민과 의문들로 “강박”을 받게 되었다는 그녀는 결국 공부를 다시하기로 결심하였다. “자아가 취약했던” 그녀는 “신앙에 굉장히 많은 의존”을 하였는데, 신앙의 믿음에도 불구하고, 부모님의 사망, 인간의 죽음이라는 한계 사이에서 신의 존재에 대한 근원적인 의문이 제기되었다. “사람의 심리가 원초아, 자아, 초자아가 있는데, 이 세 개가 균형이 맞아야 하는데...저는 자아가 취약했는데 그 부분을 신앙으로 굉장히 많이 의존을 했죠. 그러다 보니, 초자아가 너무 작동을 해서 욕구를 계속 억압한 거예요. 그런 억압들의 결과, 우울증이 온 거예요, 그런 메커니즘인 거죠”라고 그녀는 당시의 우울증을 회고하였다. 그녀는 이 우울증과 심리적 갈등들에 대한 해답을 찾고자 지속적으로 노력하였는데, 결국 정신에 대한 학습에서 그 해답을 찾을 수 있었다. 40대 중후반에 그녀는 연합신학대학원에 들어가서

정신분석 공부를 본격적으로 시작하게 되었다. 그녀는 정신 기저에 있는 무의식에 대한 탐구를 통해 “자신을 알게 되는 과정”을 경험하면서 결국 인간 실존에 대한 근원적인 질문들과 해답에 대한 탐구의 학습과정을 통해 그녀의 “삶이 정리가 되었다”고 말한다. “깊은 심연의 상태에 들어가게 되고 무의식에 직면하면서...인생에 제가 갖고 있던 의문들과 마음의 갈등의 원인들...”이 해소되고 심리적 안정감을 되찾게 되었던 것이다.

삶에서의 위기는 갑작스럽게, 예기치 않게 찾아온다. 특히 가족이나 친척의 사망은 연구참여자 2의 경우처럼 삶을 통째로 뒤흔들만큼 큰 충격으로 다가오는데, 연구참여자 6의 경우도 마찬가지였다. 두 아들을 키우며 6남매의 맏며느리로서 전업주부로만 살아오던 그녀에게 남편의 갑작스러운 사망 소식은 그야말로 “패닉”이었다. 경찰공무원으로 평생을 등직하게 가장으로서의 역할을 해 내던 남편이 사건 현장에서 순직했다는 사실은 “그 날 남편이 나간다고 했을 때, 내가 말렸어야 했는데...안 그래도 철야근무하면서 피곤해 했는데...내가 못 가게 말렸어야 했어...”라며 그녀를 극단의 죄책감과 후회, 책망으로 몰고 갔다. 40대 후반이었던 남편의 죽음은 고인에 대한 안타까움과 함께 젊은 배우자에 대한 질책으로 이어졌다. “여자가 잘못 들어와서 남편을 잡아먹은 거지...”라는 주변의 따가운 시선과 친척들의 매몰찬 대우는 남편의 죽음이 자신 때문이라는 죄책감과 더해져 “넋을 놓고 몇 년을 살게” 하였다. 집안에서만 칩거하며 다른 사람들을 만나기가 두려워졌고, 세상은 온통 불안과 염려, 공포로 가득차 있었다. 그나마 일찍 결혼한 탓에 남편이 사망했을 당시 두 아들들은 20대로 장성해 있었다. “몇 년을 넋을 놓고” 살고 있었을 때쯤, 첫째 아들이 공부를 권유하였다. “엄마...뭐라도 해봐”하면서 학점은행제를 추천한 것이 계기가 되어 그녀는 사회복지학을 전공하게 되었다. 학점을 따기 위해서 어린 학생들처럼 밤새워 공부도 하고, 시험도 보고, 리포트도 쓰면서 힘겨웠던 마음의 짐을 조금씩 내려놓게 되었으며, 토론과 팀 프로젝트를 하면서 조금씩 다시 사람들과 교류하게 되었다. 다시 사회로의 발걸음은 어린 학생들만큼이나 조심스럽게, 조금씩 이루어졌는데, 학위를 취득하고 자신감을 가지게 된 그녀는 보육교사 자격증에도 도전하였다. 학습과 성취에 대한 기억은 지속적으로 또 다른 학습을 추동하였고, 집 주변 도서관에서 “스스로 찾아 읽는 독서”에

폭 빠지게 만들었다. 마음의 불안과 염려는 “학습을 하면서 많이 치유”되었고, 지금은 누구보다 열심히 아기돌보미로 활동하면서 틈틈이 인문학 책을 읽고 있었다. 고등학교 졸업 이후 바로 결혼을 하면서 줄곧 전업주부로만 살던 그녀가 다시 학업에 눈을 뜨게 된 것은 아이러니하게도 남편의 그늘에서부터 벗어나면서부터였다. 아들이 있긴 했지만, 사회에 오롯이 홀로 서야 한다는 공포와 불안은 집 밖으로 나가는 것을 두렵게 만들었고 더 나아가 어느 누구도 믿을 수 없는 심각한 불신을 초래하였다. 하지만, 우연한 계기로 시작된 학습은 새로운 인생의 목표를 가지게 만들었고, 설렘과 희망으로 새로운 삶을 꿈꾸게 만들었다. 학점을 따는 것만이 목표가 아닌, 학점을 따는 과정에서, 사회복지를 공부하면서 자신과 타인에 대해 다시 생각해 보게 되었다는 그녀는 인식의 전환과 확장을 통해 불신과 공포로 가득했던 외부세계를 다시 자신의 세계로 불러들이는 것에 성공하였다. 그녀에게 더 이상 세상은 비난으로 가득 찬 우울한 세상이 아니었으며, 새로운 꿈과 희망을 꿀 수 있는 새로운 무대가 되었던 것이다.

3. 육아에 대한 기억 : 최소한의 enough mom 되기

연구참여자들 10명 중 3명을 제외하고는 모두 아이가 있는 엄마들이었다. 학습생애사를 이야기해달라고 요청했을 때, 아이가 있는 연구 참여자들의 경우 육아 이후 참여하게 된 학습경험을 중심으로 이야기하는 경우가 많았다. 현재 가장 관심이 많은 까닭도 있겠지만, 육아로부터 기인된 학습경험이 이미 그녀들의 일상에 깊이 침투해 있음을 짐작해 볼 수 있었다.

삼촌의 사업을 도와주면서 학업을 마저 끝내지 못했던 연구참여자 10은 결혼 후에도 여전히 학습에 대한 갈구가 남아 있었다. 집을 도서관처럼 꾸미고 싶었던 연구참여자 10은 아이들을 키울 때에도 책으로 둘러싸여 있는 환경을 만들고 싶었다고 말한다. 아이에게 다양한 책을 들려주고 싶었던 소망은 집에 책을 쌓아두는 것으로 그치지 않고, 엄마이자 선생님이로서 지도하는 방법을 고민하게 만들었다. 주변의 평생학습관에서 아이 엄마들을 대상으로 하는 “동화책 읽어주기” 모임이나 “책(스토리) 만들기” 모임

등에 참여하여 다양한 독서지도법을 배우기 시작했다. 지속하지 못했던 학습에 대한 아쉬움이 아이를 위해 참여하는 학습경험을 통해 대리만족으로 다가왔다. 그리고 실제 그녀는 아이들을 책으로 키우기 시작했고, 현재 고등학생이 된 딸은 깊고 확장된 사고력과 열린 생각을 가진, “글 잘 쓰는 아이”로 성장했다. 아이가 성장하면서 처음에 동화책으로 시작했던 이야기 나눴이 점점 역사, 사회, 철학 등으로 그 범위를 넓혀 나갔고, 인문학 주제에 대한 토론으로 확장되었다. 책을 통해 청소년 딸과 깊이 있는 대화를 나눌 수 있다는 것이 무엇보다 큰 학습의 기쁨이라고 말하는 그녀는 학습을 “삶의 일부분이 되었으며, 생각을 많이 바꾼” 놀라운 경험이라고 밝혔다.

연구참여자 2의 경우 30대 후반에 늦게 아이를 가지면서 배우고 있었던 상담심리를 그만두게 되었다. “아이에 집중하기 위해서 (공부를) 내려놓게” 되었다고 말했지만, 그녀의 육아는 여전히 학습과 결부되어 있었다. “늦게 아기를 낳으면 괜히 조바심이 생기고....나이 든 엄마라..완전한 엄마는 될 수 없다는 걸 인정을 하고..” 자신의 한계를 학습으로 극복하고자 노력했다. 원래부터 책을 좋아하고 “서점, 교보문고 가는 게 취미”였던 연구참여자 2는 “책을 보면서 (육아) 스트레스를 풀기” 시작했다. 아이를 데리고 서점에 가서 관심이 가는 여러 책을 다양하게 보기 시작했다. 푸르미 독서영재 강연회에도 참여하면서 아이의 독서 지도에 대해서 고민도 하고 책을 매일매일 읽어주었으며 “줄려서 다 못 읽어 줄 때”까지 아이에게 책을 읽어주면서 “최소한의 enough mom”이 되기 위해 노력했다. 어린 시절부터 책을 좋아했기 때문에 육아를 하면서 책을 읽고 학습을 하는 것이 그녀에게 새로운 경험은 아니었지만, 육아는 책과 학습에 대한 관점을 바꾸어 놓았다. 그 전에는 오롯이 자신의 관심과 흥미에서부터 비롯된 학습이었지만, 아이의 존재는 책을 선택하는 기준도 바꾸어 놓았다. 그 전에는 “관심도 없었던 육아책을 뒤적거리고” “아이 교육과 관련된 책”을 많이 보게 되면서 “그 때부터 사람은 늘 공부를 해야 하는구나...생각”을 하게 되었다고 한다. “공부를 하지 않으면 보던 대로, 주변에서 하던 대로, 늘 하잖아요. 아이 키우는 게 내가 처음 하는 건데..당연히 공부를 해야 하는 건데...공부 없이 하는 부분에 대해서는.....자신이 없어지잖아요”라고 말하는 연구참여

자 2는 그 때의 경험이 이후 평생학습관 및 철학아카데미에서 동양철학, 서양사, 글쓰기 강좌 등을 지속적으로 배우게 된 계기가 되었다고 고백하였다. 그녀는 “학교 공부 이런 거를 좋아하지는 않았”기 때문에 “공부라는 거는 상위학교에 진학하기 위한 게 아니라...스스로 책을 읽는다는가...내가 인생을 살아가면서 제대로 사는 것...스스로 성숙해가는 필수적인 과정이다”라는 신념을 가지고 있었다. 그리고 이 믿음을 토대로 아이를 교육시켜 오면서 아이에게 한 번도 입시위주의 공부를 강요하지 않았는데, 다만 다양한 책들을 정기적으로 함께 읽으면서 함께 역사, 철학, 문학의 주제와 관련해 깊이 있는 토론을 자주 나누었다. 그 결과, 그녀의 아들은 미국 유명 대학 진학을 앞두고 있을 만큼 현재 학업적으로도, 정신적으로 크게 성장해 있었다. 더불어, 육아와 병행된 평생학습은 아이와 함께 그녀도 함께 성장시키고 있었다. 그녀는 “저를 알기 위해서...인생이란 무엇일까에 대해서 계속 공부를 하면서..또...그런 것들에 대해 질문하면서 살아왔기 때문에 지금의 제가 있는 거지...” 만약 학습이 그녀를 지탱해 주지 않았다면, 현재의 자신이 없을 것이라고 회고했다. 또한 학습을 통한 ‘실천’은 육아에 큰 영향을 미쳤는데, “프로이트 이론을 처음 접했을 때..남근기, 항문기..이런 거 들으면서 정말 맞다..라는 생각이 들었고..아이를 정말 그렇게 키웠어요. 접촉. 스킨십. 언어. 엄마와의 접촉이 아이한테 전해져야 해요...” 라고 당시를 회상하는 그녀는 학습이 학습으로 끝나는 게 아니라 내면적 성찰과 외부적 실천이 함께 병행되어야 함을 강조하였다. “나이 먹으면 저절로 성숙되는 것”이 아니기 때문에 끊임없이 자기노력을 해야 한다는 그녀의 삶은 이미 학습과 완벽한 결연을 맺고 있었다.

연구참여자 4의 경우 대학에서 사학을 전공했지만, 결혼 이후 첫째, 둘째를 연달아 낳으면서 좀처럼 공부할 기회를 가지지 못했다. “아이를 키우면서 계속 공부할 시간이 없었”고, “특히 둘째가 밤에 잠을 잘 못 자서 한번에 3번까지도 새벽에 깨고...” “몇 년 동안 좀비처럼” 살면서 우울증이 찾아왔다. 원래 책을 좋아했지만 몇 년 동안 책을 볼 겨를이 거의 없었고, 첫 애가 유치원에 들어가면서 “육아서적, 동화책 외에는” 책을 거의 못 읽었다며 하소연을 했다. 거의 10년 가까이 “나를 위한 책”은 거의 못 읽다가 “첫 애가 초등학교 들어가면서 어머니 봉사활동하러 학교 도서관 사서

에 지원”하면서 “어머니들이랑 동화책 읽는 법”을 배우게 되었다. 이것이 계기가 되어 원래 관심이 많았던 역사책을 다시 읽기 시작했고, 평생학습관 및 백화점, 문화센터에서 진행하는 “유물이 들려주는 한국고대사 이야기”, “고려시대의 다양한 문화이야기”, “서양고전 깊이 읽기”, “플라톤 국가”, “아리스토텔레스 시학”, “아리스토파네스 희극”, “투키디데스 펠로폰네소스 전쟁사” 등 한국사, 서양사, 동양고전 등의 강좌에 참여하면서 잃어버렸던 학습에의 즐거움을 되찾기 시작했다.

아이들은 엄마에게 끊임없이 질문을 하고, 엄마의 대답은 아이들의 생각과 인생에 영향을 미칠 수 있다고 생각하는 연구참여자 4는 “아이가 살아갈 때 도움이 되는 말 한 마디, 뉴스를 보더라도 그냥 지나치고 싶지 않은 거예요. 그런 것 때문에 늘상 생각을 하게 돼요” 라고 말한다. 아이들이 자라면서 점점 철학적 질문들 예를 들어, “신은 있나요?” “죽으면 어떻게 돼요?”라는 질문들을 많이 한다면서 “엄마가 모든 걸 알 수는 없”으니까, “같이 해결점을 찾아가 보자. 각자 풀어보고 우리 맞춰보자..라고 한다거나....엄마가 일단은 책을 놓지 않으니까..너 그 책 갖고 와 봐. 같이 보면 되지 뭐....이렇게 해결점을 찾아” 가는 노력을 한다고 한다. 그녀는 엄마가 일상에서 책을 놓지 않는 모습, 책을 통해 아이와 문제를 해결해 나가려는 모습 등을 통해 아이들의 사고와 인식이 성장한다고 믿고 있었다. “부모가 자식에게 줄 수 있는 것이 재산이나 이런 게 다가 아니라.....평생의 말투, 인간관계, 어려움에 닥쳤을 때 해결하는 모습....”이며, “단순히 물질적인 차원이 아니라 정신적인 부분, 사회적인 관계...이런 것들이 이후의 성공에 영향을 미친다는 거예요. 그럼 내가 내 아이한테 줄 수 있는 건? 일단 내 스스로가 괜찮은 사람이 되어야겠구나 이런 생각을 하게 되고, 이런 책을 읽으면서 내 삶이 많이 변화되었어요. 아이가 영향을 받을 수 있으므로 좋은 사람이 되어야겠다. 이런 생각을 계속 하죠.” 라며 학습이 자신과 아이들에게 미친 긍정적인 영향력에 대해 이야기했다. 학습은 그녀의 삶과 생각을 많이 바꾸어 놓았으며, 학습을 통한 변화의 자극은 “아이들이 보고 영향을 받겠다”는 생각으로 귀결되었으며, 아이들에게 긍정적 영향을 끼치는 “좋은 사람”, “괜찮은 사람”이 되고자 일상에서의 행동 변화로 이어졌다. 공부하는 엄마의 모습이 아이들에게 인생의 큰 자산이 될 것이라고 믿기 때문

에 그녀는 앞으로도 학습을 손에서 놓지 않을 것이라고 강조했다. 하지만, 그녀의 학습은 단지 아이들만을 위한 학습으로 그치지 않고 있었다. 아이들에게 들려주어야 할 심오한 이야기들, 사회 구조적 문제들은 그녀의 철학적 사유의 관심과 맞닿아 있었으며, 철학, 역사, 문학 등을 읽으며 자신의 사고체계를 확장시켜 주었다. 고전을 읽으면서 선택의 문제, 인간 존재의 문제에 대해 깊이 고민해 본다는 그녀는 아이들에게 이야기를 들려주면서 “너는 어떤 선택을 했을 것 같아? 왜 그렇게 할까?”라는 질문을 수없이 던진다고 한다. 그녀에게 이런 학습의 과정은 스스로에 대한 질문이면서 동시에 질문의 해답을 찾아가는 사유의 과정이다. 인문학습을 통해 “나는 무엇을 할 것이고, 최소한 인간의 자존감을 지키기 위해서 무엇을 할 것인가”라는 질문 앞에 놓여짐으로써 “인간의 자존감”과 존재 의미에 성찰해보는 기회를 가지고 있다는 그녀에게 학습은 이미 아이들을 위해서도 스스로를 위해서도 필수불가결한 생애과정으로 자리잡고 있었다.

4. 직장생활에 대한 기억 : 일과 학습의 필연적 크로스오버

연구참여자 1은 화장품 관련 일을 하면서 복지관, 문화센터, 학원 등에서 피부관리 강의도 하는 등 미용업계에서 자신의 커리어를 차근차근 쌓아온 커리어우먼이다. 남편과의 사이에 자녀가 없어 일에 몰두할 수 있는 시간이 상대적으로 많았고, 평생학습관 강좌에 참여하거나 인문학 서적을 읽는 등 “스스로를 위한” 학습도 함께 병행해 왔다. 그녀는 우리나라에서 홈쇼핑이 두 개 밖에 없었을 때 상품 설명하는 일을 담당하였다. “10년 넘게, 15년 정도 피부관리실을 하면서” 홈쇼핑에서 화장품 전문 게스트로 일하였다. 그러다가 홈쇼핑이 점점 많아지고, “리포터 출신들이 쇼핑호스트로 넘어오면서” 소위 “젊고 이쁜 아가씨들”이 전문 게스트로 영입되었다. 전문 게스트에서 벤더(기획업무)로 “내려왔게” 되면서 업무에서 밀려났다는 위기감을 떨칠 수 없었는데, 이후 대행업체들이 들어오기 시작하면서 경쟁이 심화되었다. 업무에 대한 소외는 곧 사람관계에 대한 고민으로 이어졌고, 이 고민들로 인해 사람 관계를 일정 부분 “정리”하면서 “저녁에 노는 문화

가 없어”짐으로써 시간적 여유가 찾아왔다. 그녀는 스스로를 “굉장히 게으른 사람”이라고 고백하면서 학습을 지속하는 이유가 “게으르지 않으려고 참여”하는 것이라고 밝혔다. “사람의 관계를 대개 좋아했었는데. 예전에는....신앙적인 것. 여러 가지 것들로 인해 정리가 되고...저녁에 노는 문화가 없어지고...게으르다는 생각 때문에 무언가 해야지 하는 생각” 이 들었다는 그녀는 사실 평생학습에 참여하는 “계기”라는 것은 딱히 없고, “평소에 관심이 좀 많았고” 극동방송에서 기독교 심리학 공부를 4~5년 정도 한 적이 있는데, 그로 인해 “인문학, “사람의 관계에 대한 관심이 더 생겼다”고 회고했다. 직장에서의 업무와 학습으로부터 온 자극은 사람 관계에 대한 고민으로 이어졌고, 더 나아가 인간 존재의 의미, 가치 있는 삶에 대한 질문으로 확장되었다. 특히 그녀는 꾸준히 인문학 서적을 읽지만 “남편은 관심이 없”었으며, “주변 사람들 중 인문학과 관련해 대화를 나눌 상대가 별로 없다”는 사실은 그녀를 더욱 외롭고 고독하게 만들었다. 예전에 독서 클럽, 토론 모임에 참여하여 “정기적으로 책을 읽을 수 있고, 토론을 할 수 있어서” 좋았으나, “직장을 다니면서 시간적 여유가 없어지면서” 그런 모임에 참여할 수가 없게 된 현실은 그녀를 더욱 학습에 목마르게 하였다. 시민대학은 그런 목마름을 해소해주는 가뭄의 단비 같은 존재였다. “저녁이기도 하고, 3개월 단위. 명색이 대학인데 1년은 해야 하는 거 아냐? 프로그램 보니까 괜찮은 것 같았어요” 라고 이야기하는 그녀는 강의의 수준과 커리큘럼에 무척 만족해하고 있었다. 매주 교수님과 수업의 주제가 다양하게 바뀌면서, 다양한 관점으로 생각할 수 있는 기회를 가지는 점이 좋다는 것이다. “여행에서 찍은 사진을 어떤 시각으로 볼 것인가...여행지를 어떤 시각으로 볼 것인가”가 주제인 여행 관련 강의는 결국 그녀에게 있어 “삶을 어떻게 볼 것인가” 라는 문제로 귀결되었으며, “제목은 ‘여행을 떠나요’인데, 실제로는 삶에 대한 관점 부분을 조망해 준 강의”로 다가왔다. 인문학습을 통한 위로와 관점의 전환은 직장생활에서의 고군분투와 사람관계에서부터 비롯된 피로감에 대한 기억을 완화시켜주었다. 인문학습이 현재의 나와 미래의 나를 조망해 봄으로써, 새로운 삶의 가치를 일깨워주고 있다는 그녀는 “일은 주어지는 대로, 할 수 있는 곳에 가서, 못 할 때까지 할 것이고” “인문학 강의는 여유가 되면 계속 할 것이고” “지역주민들에게 발마사지

재능기부도 할 계획”이라며 일과 학습, 그리고 봉사를 자신의 전 생애의 과정으로 이해하고 있었다. 그녀에게 지역봉사는 곧 학습을 통한 깨달음의 실천을 의미하였는데, “남은 인생을 다시 새롭게 바라보게 하는 데 인문학이 큰 도움”이 되었다면서 직업으로서의 일에 매몰되기보다 자신의 재능을 사회에 나누어주고 싶다는 꿈을 가지게 되었다고 밝혔다. 직장에서 받은 소외감과 위기감이 학습을 통해 극복됨으로써 그녀의 인생은 전화위복이 되고 있었다.

연구참여자 3은 대학에서 생물을 전공하였는데, 부모님의 기대와 성적에 맞춰 선택한 전공에서 큰 흥미를 가지지 못하였다. “과학을 전공한 게 제 인생의 최대의 미스테인크예요..과학적 사고방식을 가진 사람이 아닌데..” 과학을 전공했던 대학에서의 기억은 “상처도 많이 받고 힘든” 경험으로 남았다. “열심히 하면 되겠지 하는 생각을 가지고 도전”했지만, 대학에서의 학업은 그녀를 힘들게 하였고, 우울증으로 발전하기도 하였다. “정말 인생 최대의 미스테인크가 과학 전공”이라는 그녀는 “절대 이과 쪽 성향이 아닌데..그나마 교육 쪽이 맞으니까..” 대학졸업 후 학원에서 아이들에게 과학을 가르쳤다. 이후 20대 후반에는 “시간이 가는 게 아쉬워서” “이것저것 많이 들었는데” 대학 부설 사회교육원에서 유아교육을 수료할 때는 유치원 및 어린이집 운영 노하우, 학부모 상담, 아이들 특성 등에 대해 배우기도 하고, 평생학습관, 문화센터 등에서 시낭송, 글짓기 교육, 스트레스 관리, 자기표현 강좌 등을 배우러 다니기도 하였다. 이후 초등학교 방과후 선생님이 되어 이직하면서 현재까지 방과 후에 과학실험을 “10년 정도” 하고 있다고 밝혔다. “초등 방과후 수업이 1시부터 4시 반” 사이라 평생학습 강의에 참여할 시간적 여유가 많아서 좋으면서도, “(방과 후 수업도) 젊은 친구들한테 더 기회를 주기도 하고...방과후도 50까지. 50 넘어서는 힘들 것 같아요...미래에 대해 생각을 좀 하고 있어요” 라며 미래에 대한 불안감을 표현하기도 하였다. 특히, 남보다는 다소 늦게 결혼한 탓에 최근의 최대 관심사가 임신과 출산이라는 그녀는 출산 후 방과후 수업을 계속 할 수 있을까에 대한 염려도 함께 하고 있었다. 그녀는 이런 염려와 불안을 학습으로 극복하고 있다고 밝혔는데, “커리어 개발도 있고, 나중에 봉사도 하고 싶다”는 자신의 인생플랜에 인문학습을 포함시키고 있었다. 그 배경은 초등 방과후

수업을 진행하면서 “애들하고 있다 보니까, 이제 한계가 왔어요. 오래 했으니까...계속 짜증”을 내게 된 것으로부터 기인하고 있었다. 그녀는 “애들하고 있으면 애들 수준이 되요. 좋은 점도 많지만, 수준이 자꾸 애들 수준이 되는 것 같아요....아이들하고 있는 세계에서 내가 좀 더 성숙해야겠다는 생각도 들고..성찰해야겠다는 생각을 많이 했어요,,나이가 있잖아요.. 그런 필요성을 느껴요...나만 그 세계에 갇혀 있는 것 같으니까..”라며 내면적 성장의 한계를 고백했다. 일상의 반복은 그녀를 지치게 만들었고 초등학생들과의 대화는 일정 수준을 넘지 못하였다. 내면의 깊이가 없어지고, 다른 “노련한” 사회 생활하는 친구들에 뒤처지고 있다는 위기감은 우선 “처세술”부터 공부해보자는 욕구로 이어졌다. 처세술과 자기계발에 대한 책으로부터 시작된 학습은 이후 팟캐스트, 오디오클립, 유튜브 등의 강좌 청취로 이어졌고, “연애, 결혼, 부부관계, 그리스 로마 신화, 역사, 올리시스. 문학 이런 강의”를 비롯하여 “다양하게 듣고, 팬찮으면 반복해서” 듣게 되었다. 그리고 이렇게 확장된 온라인 강의 경험은 평생학습관에서의 오프라인 강좌 참여로 연결되었는데, “동행의 시낭송”, “소통하고 설득하는 글쓰기와 말하기” 수업 등에 참여하면서 인식이 확장되고 감성이 풍부해지는 느낌을 받게 되었다고 회고하였다. 시낭송 수업을 하고 나면 “정말 마음이 정화되는 느낌, 다시 감성이 풍부해지는 느낌, 맑아지는 느낌”을 받으면서, 현재의 일상에도 많은 변화가 일어났다. 본래 “이과 쪽 성향이 아닌” 데다가 인문학수업을 들으면서 받은 감흥은 아이들에게 과학을 지도할 때에도 영향을 미쳤다. “다른 과학 선생님들은 마찰력 가르칠 때 그냥 운동을 방해하는 힘이다 이렇게 설명하는데” 그녀는 “애들아, 오늘은 공부를 해야 돼. 그런데 하기 싫지? 응..그게 바로 마찰력이야..그러면 애들이 다 이해를 해요. 처음에는 제가 잘 못 가르쳤는데, 그런 식으로 수업에 응용하다 보니까..정말 100점 나온 애도 있었어요.”라며 어려운 과학용어를 일상의 이야기로 풀어내려고 노력하였다. 인문학습을 통한 일상의 변화는 새로운 도전과 꿈으로도 이어졌다. 방과후 교사로 아이들을 지도하면서 아이들의 진로나 인성계발에 선생님으로서 좀 더 큰 그림을 보여주고 싶다는 그녀는 “저는 꿈이 있는 게...애들을 계속 가르치다 보니까...좀 아이들이 자기 길을 개척하는 거 그런 거 하고 싶어서...” 선생님으로서 “잠재성을 알아봐주고, 지

도해 주는 게 과학 가르치는 거 보다, 그런 게 더 중요하다고 생각”하고 있었다. “아무리 ‘꿈을 가져라’ 이런 얘기보다 내가 구체적으로 어떤 재능이 있고...어떤 꿈을 꾸야만...어떤 설계를 받고...이런 게 시스템이 되어 있어야 하잖아요.”라며 인문학습이 그녀 자신의 삶에서의 “살아가는 방향성”에도 도움이 될 뿐만 아니라, 아이들이 자신의 꿈과 인생 방향을 설정할 때 도움이 되기를 바라고 있었다. 예전에는 “애들하고만 있는 세계가 한계가 있어서” 좀 더 “성숙해야겠다는 생각”으로 인문학습을 시작했지만, 이제는 “인문학을 배우면서..내적으로 성숙”해짐은 물론 마을봉사나 지역사회 공헌 등에 대한 관점도 바뀌어서 “삶의 방향성”을 재설정하게 되었다고 말한다. 인문학습은 학습자 내면의 사유의 확장에서 그치지 않고, 그 영역을 행동의 변화로 실행시키고 있었다.

VI. 자기성찰의 여정으로서의 중장년 인문학습

제 II 장의 이론적 배경 분석을 통하여 자기성찰은 자기를 객관적으로 인식하고, 주변과의 관계에 대해 새롭게 바라보고 탐색하며, 자신의 경험을 바탕으로 존재와 세계에 대해 해석하고 수용하며, 행위와 의식을 합치시키려는 일련의 실천적 과정들로 이루어짐을 확인하였다.

그렇다면, 실제 학습과정에서도 이러한 자기성찰의 과정들이 작동하고 있는지, 중장년 여성학습자들은 인문학습 과정에서 자기성찰의 과제를 어떻게 수행하는지 살펴보는 것이 필요하였다. 학습자들은 면담 과정에서 인문학습에 대한 다양한 경험들을 들려주었고, 연구자는 면담 자료를 바탕으로 개방코딩(open coding) 및 축코딩(axial coding)을 통해 하위 범주들을 연결하고, 다시 몇 번의 세분화 작업들을 거쳐 자료를 분석하였다. 그 결과 자기성찰은 ‘자기’에게서 한 걸음 떨어져 객관적으로 나를 바라보는 ‘거리두기’, 자기와 타인, 외부 대상과 ‘관계맺기’, 자신의 경험을 해석하고 의미를 부여하는 ‘경험의 재구성’ 및 왜곡된 의식과 잘못된 행위를 바로잡고 자신의 삶에서 이를 실천하려는 ‘내재화 및 적용’의 과정이 서로 순환적·반복적·유기적으로 일어나는 일련의 사고과정이라는 점을 확인하였다. 이들 과정들은 학습과정에서 순차적, 일방향적이거나 혹은 위계적으로 작동하기 보다는 순환적이고, 회귀적·유기적이며, 심지어 한 단계를 뛰어넘어 다른 단계로 도약하기도 하는 등 인간의 사고 과정에서 다양하게 복합적으로 통합되어 작동하고 있다고 보여진다.

1. ‘거리두기’ : 응시-마주함

1) 내재된 감정과 욕구와의 대면

자신을 인식한다는 것은 “개인 내면의 생각, 감정, 욕구 등에 주의를 기울

이거나 알아차리고 관찰하는 것과 관련”(황주연, 2011: 21) 되는데, 이 알아차림은 자신의 감정과 욕구에 대한 귀기울임이라 할 수 있다. 방과후교사로 일하는 연구참여자 3의 경우, 초등학교 학생들과 지내는 자신의 현실을 ‘감혀있는 세계’로 표현하면서, 성찰의 필요성을 느꼈다고 말하고 있다. 자기성찰에서 자기인식은 자기 자신에 대한 깨달음이라 할 수 있다. 자기 자신에 대한 깨달음이라 함은 현재의 자신의 기분, 감정, 성질, 욕구 등에 대한 의도적 자각, 즉 자기 인식을 의미하는데, 이를 통해 자신에 대한 이해에 좀 더 가까이 다가갈 수 있기 때문이다.

아이들하고 있는 세계에서 내가 좀 더 성숙해야겠다는 생각도 들고..성찰해야겠다는 생각을 많이 했어요... 나이가 있잖아요... 그런 필요성을 느껴요. 나만 그 세계에 감혀 있는 것 같으니까...학교 선생님들은 서로 교류도 하고, 연수도 받고 하니까..그런 게 위로도 되고, 스트레스 해소도 되지만...그게 앞으로 나아가는 건 아니잖아요.. 그래서 공부를 하게 된 거죠..(연구참여자 3)

‘앞으로 나아가는 것’과 ‘나아가지 못하는 것’에 대한 불안과 두려움은 그녀를 학습으로 이끄는 동인으로 작용하였는데, 이러한 의식의 불안과 저항은 자신의 감정을 인식하는 데에서부터 시작하고 있었다. 이 때, 자신에 대한 ‘인식’은 “인식(recognition)을 하고 있지 못한 상태”인 ‘인지(cognition)’와 구별된다(한래희, 2014: 344). 인지의 사전적 개념은 “자극을 받아들이고, 저장하고, 인출하는 일련의 정신 과정. 지각, 기억, 상상, 개념, 판단, 추리를 포함하여 무엇을 안다는 것을 나타내는 포괄적인 용어”로 사용되는 반면, 인식은 “사물을 분별하고 판단함으로써 아는 것”을 의미한다.¹⁶⁾ 따라서 자기성찰에서의 ‘자각’은 사물을 분별하고 판단하는 데에서 비롯된 의도적 의식 상태인 ‘인식’과 더 깊은 관련이 있다고 할 수 있다. 즉, 자기성찰에서 ‘자각’은 자기를 대상화하고 분별화함으로써 내면의 숨겨진 욕구와 갈망을 인식하는 과정이라 할 수 있는데, 이는 자기 자신과의 ‘거리두기’를 통해 일어난다. 일상적인 나를 떠올리는 것은 자기성찰의 과정이라 할 수

16) 국립국어원 표준국어대사전 <http://stdweb2.korean.go.kr> 2018.5.30. ‘인식’ ‘인지’ 검색

없지만 ‘나는 무엇인가’라는 의심과 문제제기는 ‘자기’를 낯선 눈으로 바라 보게 하기 때문이다(한래희, 2014: 344). 그리고 이 ‘낯선 것’에 대한 자각으로부터 자기성찰의 과정이 출발한다고 볼 수 있다.

연구참여자 3의 경우 ‘간혀 있는 세계’에서의 답답한 감정과 기분을 토로 하면서, ‘나아가지 못 하는 것’에 대한 불안을 토로하고 있었는데, 불안과 두려움에 대한 감정에 대한 ‘인식’은 곧 자신의 현재와 미래에 대해 의문을 제기하게 만들었다.

방과후도 한계가 보여요..45세 이상이면 힘들어요...젊은 친구들한테 더 기회를 주기도 하고...미래에 대해 생각을 좀 하고 있어요...(연구 참여자 3)

간혀 있는 세계에서의 답답한 감정과 기분은 성숙에의 갈망으로 표출되고 있었다. 그녀에게 있어, 성숙과 성찰에 대한 갈증과 갈급은 인문학습이라는 구체적인 실천 행위로 이어졌고, “소통하고 설득하는 글쓰기와 말하기” “동행(同幸)의 시낭송” 등의 인문학 강의는 자신의 삶을 좀 더 앞으로 나아가게 하는 추동력을 만들고 있었다.

꽤, 불쾌의 감정은 즉흥적이기도 하지만, 때로는 지속적인 느낌의 잔상으로 남기도 한다. 연구참여자 5의 경우, 고스펙이라는 사실이 일을 하는 내내 부담감을 주었으며, 주변의 시선이 너무나 “싫었다”고 토로하고 있었다. 타인의 기대와 시선은 그녀를 더 성과에 매달리게 하였으며, 그녀의 삶을 “버든(Burden)”으로 몰고 갔다.

지금 생각해도..뭔가 책임감이 많았죠..TF팀에 계속 애정을 가지고... 알고 보니까 나만 그런 거고...그러니까 버든(burden)이 오는 거예요...(중략)...S대 출신이라고 보는 게 너무 싫었어요...항상 잘 못 할 것 같은 두려움이 있었어요...A회계법인을 샀는데도 S대가 없는 거예요..내가 S대인게 뭐가 중요하지? 그냥 안주거리인게 싫더라고요.....남이 이해하지 못하는 혼자만의....일에 대한 기대치가 현실과의 괴리감이 생기면서...일하면서 우울증이 계속 온 것 같아요...(연구 참여자 5)

업무에 대한 스트레스를 넘어 타인의 시선에 대한 의식은 자기 자신의 능력에 대한 불신과 불안을 야기했다. 결국, 일에 대한 기대와 현실과의 차이에서 지속적 고민은 우울증으로까지 발전했으며, 이 “싫음”에 대한 기억은 직장생활 뿐 아니라 일상의 삶까지 이어졌다.

독서공부하는데, ‘초인수업’ 이 책이 우리학교 교수님이 썼더라고
요...이거 너네 학교 선생님이 쓴 거잖아...제가 그 친구한테 그러지
말라고..저는 그런 게 불편하게 느껴지죠....어느 교수님이 그랬어
요...너희는 국립대라서 국민의 세금으로 운영되는 대학교다. 노블리
스 오블리제를 실현해야 한다...그런 어드벤처를 받은 거니까..그런
말이 꼭 박힌 거예요..내가 그러면 사회공헌을 해야 하지 않을까?
제가 S대라고 하면..갑자기 제가 했던 말이나 행동을 어떻게 봤을
까..내가 S대 기준에 맞지 않을 수도 있겠다...그런 순간에 멘붕이
오는 거예요..(연구참여자 5)

공부를 잘 했고, 공부를 좋아해서 좋은 학교에 들어갔으나, 그것이 오히려 그녀의 삶을 속박하고 있었다. S대 출신이어서 보여주어야 하는 세상의 기대와 기준이 그녀를 숨 막히게 하였고, 과도한 책임감은 “남이 이해하지 못하는 혼자만의 세계”로 도망치게 하고 있었다. 불쾌감과 불안감으로 표출된 자기 감정에 대한 자각은 그 걸림돌이 되는 느낌을 없애는 욕구로 분출되었으며, “보이는 공부와 아닌, 자유로운 공부에 대한 갈망”이 내면에서 꿈틀대기 시작했다.

“느낌은 궁극적으로 자기 보존을 위한 의도적인 노력과 어떤 식으로 자기 보존을 이룩해 나갈지에 대한 의도적인 선택을 이끌어 나가게 되는데, 자동적인 반응인 정서를 어느 정도 의지로서 조절할 수 있는 방법의 길을 열어주는 것”(안토니오 다마지오, 임지원 역, 2007: 98)으로 기능하는데, 연구참여자 5의 경우 불쾌한 느낌에 대한 자각으로 끝내지 않고, ‘걸림돌이 되는 느낌’을 의도적인 학습의 노력으로 없애고자 노력하고 있었다.

그걸 아우르는...사람에게서 받을 수 없는 어드바이스...조언을 받고
싶다..멘토를 좀 발견하고 싶다..그런 생각하면서 책을 읽는 거죠...
(연구참여자 5)

자유로운 공부. 힐링이 필요한 공부..(를 원해요) (연구참여자 5)

보이는 공부가 아닌, 자유로운 공부에 대한 갈망이 있어요..
(연구참여자 5)

연구참여자 4의 경우, 원래부터 역사가 좋고, 인문학이 좋아서 대학에서
사학을 전공하였지만, 결혼과 육아는 그녀의 삶을 학습으로부터 멀어지게
하였다. 책을 좋아하였으나 자신의 책을 읽을 시간적 여유를 전혀 가지지
못하였고, ‘좀비처럼’ 살면서 우울증이 찾아왔다.

몇 년 동안 좀비처럼 살았어요..돌째 낳고나서 잠 못 자는 거 알면서
아침밥 못 차려 준다고 남편이 짜증 내고...우울증이 되게 심했어요.
원래 책을 좋아했는데 몇 년동안 책을 거의 못 봤어요.제 책을 읽을
겨를은 거의 없었고...(연구참여자 4)

더욱이, 역사를 좋아하는 그녀를 향한 ‘왜 하필’ ‘돈도 안 되는’ ‘쓰잘데기
없는’ 공부를 하는 것이냐라는 주변 가족들과 지인들의 비난, 야유, 조롱은
그녀를 더욱 위축되게 만들었고, 역사에 대한 학습욕구를 애써 외면하게
만들었다. 그리고 결혼과 육아로 이어진 그녀의 냉담한 현실은 대학 졸업
이후 더더욱 인문학습에의 참여를 가로막는 장애물로 작용하였다.

그런데 왜? 하필이면 그런 거? 비난에 가까운....그런 얘기들을...부
모님 뿐 아니라 주변 지인들한테 계속 듣다보면 위축이 되요. 비난
에 가까운 야유, 조롱..왜 그런 쓰잘데기 없는 거를 배우냐? 그렇다
고 너가 돈이 많은 것도 아니고..니 형편에 맞지 않는 공부를 한다고
생각하시더라구요. 비난에 가까운...야유에 가까운, 조롱에 가까운..그

런 얘기들을 누구나 해요. 왜 하필이면 그런 걸...남편만 유일하게 그런 걸 하지 않은 사람이었어요. 컴퓨터 공학 전공이지만 역사를 엄청 좋아해요. 대화도 잘 통하고..그래서 결혼까지 한 건데...남편 이외에 사람들은 그렇게 비난을 해서..위축되어 살다가..애들 키우면서 그러다가....(연구참여자 4)

하지만, 낯선 이에게서 받은 뜻밖의 ‘인정’은 그녀의 심연에 자리 잡고 있었던 인문학습의 꾸러미를 펼치게 하였고, 그녀의 일상에서 인문학습에 대한 새로운 관심을 환기시켰다. 잘 하고 있었고, 잘 하고 싶었지만 주변의 비난과 힐책으로 의도적으로 회피하고 차단했던 인문학습에의 갈망이 타인으로부터의 ‘인정’을 통해 다시 살아난 것이다.

초등학교 엄마들이랑 얘기하다가 한 엄마가 제가 너무 부럽다는 거예요. 자기 학교 다닐 때는 역사가 너무 어렵고, 잘 하지도 못 했는데, 그런 걸 좋아하고, 잘 하는 걸 보고 제가 너무 부럽다는 거예요. 너무 신기하대요. 저는 역사가 어렵다는 생각을 단 한 번도 한 적이 없거든요. 그렇게 누구한테. 친하지 않은 사람한테 인정을 받은 건 처음이었어요. 그런 말 한 마디 듣는 게 위로가 되더라구요. 그 때부터 내가 잘 하는 거 좀 더 한 번 관심을 가져보자고 생각했어요. 특별히 시간을 많이 내는 건 아니지만, 틈틈이 시간을 내서 찾아보기 시작했어요. 그 전엔 일부러 차단시켰는데. 이제는 관심을 가지기 시작했어요. (김서현)

성인학습자 연구에서 성인학습자는 주로 ‘사회적으로 인정받을 수 있는 교육’을 선호하는 것(신다은, 2015: 73)으로 나타난다. 하지만 연구참여자 4에게 있어 역사 공부하는 사회적인 ‘인정’을 받는 학습이 아닌 ‘비난’과 ‘조롱’을 받는 학습이었다. ‘인정’의 영어식 표현은 acknowledge 로서, ac(ad=to) + knowledge 가 결합된 용어이다. 즉, acknowledge는 “앎”으로 향함(to) 혹은 알고 있었던 사실을 재확인함을 의미한다. 다시 말하면, 그녀에게 내재되어 있던 학습능력이 누군가에 의해 ‘인정’받음으로써 바깥으로 표출된 것이며, 이는 자신의 감정과 욕구에 대한 자각이자 재발견이라 할 수 있다.

인문학습을 선택하게 되는 시점에서부터 성찰의 첫 단계인 ‘자기인식·자각’이 활동하기 시작함을 의미한다.

2) 존재의 유한성과 한계에 대한 자각

사랑하는 가족의 죽음, 그리고 그 상실감은 심리적 갈등과 정신적 위기로 다가왔다. 반복되는 우울증과 심리적 위기는 그녀의 삶을 통째로 허물어뜨렸고, 이를 극복하기 위한 다른 차원의 모색이 필요했다. 40대 초반에 찾아온 정신적 갈등으로 인해 삶의 위기에 처했던 연구참여자 2는 끊임없이 자신 안에 풀리지 않는 갈등들로 답답해하고 있었다. 이런 답답함은 내면에서 해결책을 갈구하고 있었고, 뜻밖에 만난 인문학 강의에서 그 해결의 실타래를 만나게 되었다. 신앙적인 강박과 심리적 취약성에 대한 인지는 자아를 억제하고자 했던 그녀의 심리방어기제를 인식적 차원에서 이해하게 하고, 풀리지 않았던 갈등들의 실타래를 끊는 계기가 되었다. 연구참여자 2는 자신의 심리적 위기를 극복하기 위한 하나의 방법으로 인문학 공부를 선택하였고, 정신적 위기에 대한 의도적 회피와 공부로의 도피는 자기성찰적인 학습과정으로 이어져 결국 이러한 정신적 위기를 극복하는 최상의 방어기제가 되었다고 회상한다.

저에게 정신적인 위기가...2006년에..11년 전이죠..저희 엄마랑 시아버님이 동시에 돌아가셨어요. 그 해에..그러면서 제가 우울증이 와서..그게 계기로 우울증이 생겨서..그러면서 여러 심리적인 갈등들이..인생에 대한 갈등들이 생기면서...아이가 있음에도 불구하고...그런 심리적인 부분들에 문제가 생겨서..그런 의문이 들었다면 그런 것을 해결을 해 나가야 하는 거잖아요..저 또한 그런 것들이..하나님을 믿지만..하나님의 존재에 있어서 계속 그런 의문들...하나님이 계시지만 일어나는 현상들에 대해서..목사님이 얘기하는 거랑, 제가 실제 체험하는 거랑은 달라서....(연구참여자 2)

연구참여자 6의 경우, 남편의 죽음을 목격한 충격에서 좀처럼 벗어나기 힘들었다. ‘넋을 놓고 몇 년을 살았던’ 경험은 그녀의 삶의 위기로 다가왔고, 아무런 목적도 이유도 없는 삶 앞에서 자신이 누구인지, 자신의 존재 가치가 무엇인지에 대한 지속적인 의문을 갖게 되었다. “Dewey의 과학적 탐구의 5단계” 중 첫 번째 단계에 따르면¹⁷⁾, 사람들은 “어떠한 사태에 직면했을 때 그 상황에 대하여 일련의 성향 및 사태의 성질을 감지하기는 하지만 그 성질의 실체에 대해 분명하게 알지 못한다”(Dewey, 2008: 240; 김자영, 2013: 17-18 재인용)고 한다. 연구참여자 6의 경우에도 배우자의 ‘죽음’이 단지 갑작스러운 사고에 대한 심리적 충격인지, 존재의 상실로 인한 슬픔인지, 혹은 미래에 닥칠 자신의 죽음에 대한 공포인지, 모든 이는 죽을 수 있다는 실존적 불안인지 그 감정의 실체가 분명히 포착되지 않았다. 하지만 배우자와의 사별이 단지 사랑하는 이를 잃은 슬픔에서 끝나지 않고, 그녀의 삶의 목표와 가치까지도 뒤흔들고 있었는데, “내가 뭐 때때 살고 있는 건지...나도 언제 죽을지도 모르고....내가 어떻게 살아야 하는지도 모르겠고...” 라는 인간 실존의 문제로까지 확장되고 있었다. 자신도 죽음을 맞이할 수 있다는 유한적 존재로서의 인간에 대한 자각과 자신의 존재 의미, 어떻게 사는 것이 옳은지에 대한 삶에 대한 의문들은 인생의 가치와 방향을 재설정하게 만들었다. 더 나아가 그녀는 인문학습이라는 구체적인 실천적 학습행위를 통해 인간의 존재 의미, 인간으로서의 가치를 생각함으로써 그 답을 찾고자 하였다.

그 날 남편이 나간다고 했을 때, 내가 말렸어야 했는데...안 그래도
 철야근무하면서 피곤해 했는데...내가 못 가게 말렸어야 했어....자꾸
 그 생각이 드는 거야...그냥...넋을 놓고 몇 년을 살았지....앞으로 어
 떻게 살아야 할지..내가 뭐 때때 살고 있는 건지...나도 언제 죽을지
 도 모르고....내가 어떻게 살아야 하는지도 모르겠고, 사람들도 무섭
 고....그러다 큰 아들이 “엄마..뭐라도 해 봐..” 하면서 공부하라고 하

17) “Dewey의 과학적 탐구의 5단계”에 따르면, 성찰의 과정은 첫 번째 단계는 문제 상황에 대한 직면, 두 번째 단계는 문제에 대한 확인, 세 번째 단계는 문제에 대한 해결방안의 탐색, 네 번째 단계는 가설의 선택, 다섯 번째 단계는 실천 및 반성적 사유로 이루어진다(Dewey, 2008: 240; 김자영, 2013: 17-18 재인용).

는데..처음에는 아무 생각이 없다가 이게 내 삶의 끈이 될 수 있을까
싶어서...사람이 죽음을 한 번 접하니까 인생이 다시 보이게 되더라
고....(연구참여자 6)

연구참여자 8은 ‘엄마를 기쁘게 하는 삶’을 살아왔던 소위 엄친딸이었다.
영화감독이 꿈이었으나 ‘엄마를 기쁘게 하기 위해’ 열심히 공부해서 좋은
대학에 들어갔고 평탄하고 평범한 삶을 살아왔다. 하지만 갑작스러운 아버
지의 사업 부도는 지금까지 가져왔던 삶의 가치를 부정하게 만들었다. 자
신이 아무런 잘못을 하지 않았지만 집안의 위기는 갑작스럽게 찾아왔고,
몇 년을 아르바이트를 하며 빚을 갚아 나가야 했던 경험에서 세계관과 가
치관이 조정되었다.

집에 아버지가 사업을 했는데 완전 망한 일이 있었어요. 부동산 사
업을 하는데...크게 사업이 어려워져가지고..내가 죄를 짓지 않고, 잘
못하지 않았는데도..나는 지금까지 치열하게 살아왔는데...왜 이런 일
이 나한테 일어났는지..그 때는 정말 고민을 많이 했었던 것 같아
요...세계관에 대한 고민을 하면서...나 혼자서는 내가 바라는 가치가
있더라도..제대로 살아갈 수가 없다...이런 생각이 들더라고요(연구참
여자 8)

자기성찰은 ‘자기로의 회귀과정’(폴 리콴르, 박병수 외 편역: 2002, 19)일
뿐만 아니라 자기 주변의 상황 및 외부세계와의 관계의 재조정이다. 왜냐
하면 ‘인간은 늘 타자와 관계하며 타인과의 관계를 통해서 존재의 의미를
가지기’ 때문이다(김자영, 2013: 22). 가족과의 관계로부터 비롯되는 다양한
삶의 상황들은 개인의 삶에 깊숙이 개입하여 인생의 구조를 바꿔놓기도 한
다. 아버지의 사업 부도는 일상적이었던 그녀의 삶을 다른 상황에 놓이게
하였고, 전혀 다른 삶의 맥락이 그녀에게 일방적으로 주어졌다. 자신의 선택
과는 무관한 삶의 상황이 닥친 것이다. ‘인생은 끊임없는 선택의 연속이다’
라는 말이 무색할 만큼, 삶은 그냥 그렇게 ‘주어진 것’이었다. 빚을 갚아
야 했던 현실적인 어려움보다 더 크게 와 닿은 것은 내가 어찌할 수 없는
현실에 대한 공포와 불안이었다. “나 혼자서는” 어찌할 수 없는 외부적 상

황에 대한 자각은 인간 존재의 한계를 상기시켰고, 가치관을 재조정하게 하는 동인이 되었다.

2. ‘관계맺음’ : 관계에 대한 조망

1) ‘내 마음과의 조우’를 통한 확장

자기성찰 과정에서는 한 걸음 떨어져 자신을 바라봄으로써 자기를 새롭게 발견하고 자기정체성에 대한 이해를 높일 수 있다. 자기성찰 과정에서 이러한 ‘거리두기’는 대상 즉 자신의 존재를 객관화시키는 것을 의미하는데, “낮익은 일상적 대상과 달리 의식에 긴장을 야기하고 그런 긴장은 낯설게 보이는 자기를 탐구하게 만드는 동력으로 작동할 수 있다”(한래희, 2014: 345). 학습자들은 인문학습에서 제기하는 인간의 실존이나 현상들에 대한 문제제기를 단순히 피상적인 이해의 차원에서 끝내지 않고, 자신의 삶에 투영시키고, 자신의 현재, 과거, 미래를 조망해 보려는 적극적인 노력을 경주하고 있었다. 자기 고백적이고 자기 탐구적인 학습은 학습자 스스로의 적극적인 수용과 해석의 과정을 통해 자신의 마음과 만나게 한다. 학습에서의 자기성찰이 “내 마음과 만나기”라는 연구참여자 2는 내 마음과 만나는 순간, 나를 이해하게 되고, 타인을 이해하게 되어 일상의 변화를 이끌었다고 고백한다.

성찰은 돈으로 해결할 수 없는 거거든요. “자기 마음과 만나기”가 중요해요. 내 마음을 만나서 나를 이해하고 나를 알게 되면..오해도 안 하고 상처도 안 받아요. 저는 화 날 일이 별로 없어요. 화가 안 나요. (연구참여자 2)

학습은 개인적 삶에 대한 반성으로 이어지기도 한다. 시대와 지역이 다른 곳에서 일어났을 법한 소설이 가지는 개연성에도 불구하고, 문학소설에서 제기하는 인간 정체성의 문제는 학습자의 삶을 돌아보게 한다. 낯선 주인

공과의 상상적 관계망을 통해 자신을 투영시키고, 주인공이 처한 현실과 고민 속으로 들어가면 인생에서 해 왔던 선택과 경험의 뭉치들을 마주하게 되고, 성찰적인 자기 고백을 토로할 수 있다.

학습하면서 당연히 영향을 미치죠. 아Q정전 이런 책들 미리 읽어보면서...책을 읽을 때는 이해가 안 갔는데, 선생님이 설명하면서 내가 그런 인간으로 살아왔나...그런 생각도 하게 되고....(연구참여자 6)

자기성찰은 “경험에서 관심이 가는 문제를 내적으로 검증하거나 탐색하는 과정으로 변화된 관점”을 가져오기도 한다(Boyd & False, 1983; 황주연, 2011: 14 재인용). 연구참여자 4는 결혼과 육아라는 현실, 인문학습에 대한 주변의 따가운 시선과 비난들로 인해 인문학습에서 의도적 회피를 했다고 고백했다. 하지만, 평생학습관 및 백화점 문화센터에서 진행된 “유물이 들려주는 한국 고대사 이야기”, “고려시대의 다양한 문화이야기”, “서양고전 깊이 읽기- 플라톤 국가, 아리스토텔레스 시학, 아리스토파네스 희극, 투키디데스 펠로폰네소스 전쟁사” 등의 인문학 강좌를 통해 자신의 일상과 삶에 대해 새로운 시선을 가지게 되었고, 이는 그녀의 일상에서 가장 가까이 마주하고 있는 부분인 아이 교육에 대한 새로운 관점으로 이어졌다. 아이한테 줄 수 있는 것이 단순히 물질적인 차원이 아닌 정신적인 자산이어야 한다는 깨달음은 자신을 좀 더 괜찮은 사람으로 변모시켜야겠다는 결심으로 이어졌고, 이는 곧 삶의 변화로 이어졌다.

아웃라이어 책을 읽었을 때 충격 받은 게 그 책의 요지가 타고난 것보다 주변환경이 더 중요하다는 거예요. 교육이던 뭐든, 사회분위기, 국가적 지원이 더 중요하다. 주변의 지원, 후천적 환경, 후천적 노력이 더 중요하다.....단순히 물질적인 차원이 아니라 정신적인 부분. 사회적인 관계..이런 것들이 이후의 성공에 영향을 미친다는 거예요. 그럼 내가 내 아이한테 줄 수 있는 건? 일단 내 스스로가 괜찮은 사람이 되어야겠구나 이런 생각을 하게 되고, 이런 책을 읽으면서 내 삶이 많이 변화되었어요. 아이가 영향을 받을 수 있으므로 좋은 사람이 되어야겠다. 이런 생각을 계속 하죠. (연구참여자 4)

2) ‘내 마음 속의 울림’ 을 통한 포용

탐색은 비단 자기에로의 탐색으로 그치지 않고, “타인의 관점 및 입장을 조망하는 능력”(황주연, 2011: 23)으로 확대된다. 다산(茶山 丁若鏞, 1762~1836) 수양론에서도 자기성찰은 “자기의 내면에 대한 성찰뿐만 아니라 자신과 주변과의 관계 성찰이 중요함을 강조”(이재용, 2008)하였는데, 주변과의 관계에 대한 조망을 통해 자신의 관점과 문제점을 바로잡을 수 있는 가능성이 열리고, 이를 통해 보다 심오한 자기성찰의 세계로 나아갈 수 있기 때문이다.

중장년 여성 학습자들에게 인문학습은 또 다른 나를 바라보게 하고 새로운 세계를 경험시킬 뿐 아니라, 타인을 이해하고 그들의 감정과 정서에 관심을 가지게 하는 심리적 기제로 작용하였다. 자신을 알고 싶다는 목표는 어느새 타인을 이해하게 되고, 역지사지의 관용으로 이끌기도 하였다. 타인과 관계에 대한 탐색은 궁극적으로 자신에 대한 성찰로 다시 회귀하였으며, 생각하기와 관계맺기의 반복적 순환 과정을 통해 학습자는 진정한 이해와 포용이라는 자기성찰의 세계로 진입하고 있었다.

인문학을 접하고 공부하게 된 계기가 개인적인 성찰을 통해 내 자신을 알고 싶었다였지만 사실 궁극적인 목표는 그 성찰을 통해 다른 사람의 감정과 마음을 이해하는 역지사지의 관용이 아닐까 생각해요. 나를 연구하고 반성하고 깨달아서 타인을 진심으로 이해하고 품을 수 있는 길을 찾고 싶거든요. 타인의 감정과 정서에 대해 물론 많은 관심을 가지고 있습니다. 이 타인에 대한 진정한 이해와 포용은 사실 대부분의 엄마라면 자신의 아이에 대해 늘 고민하는 부분이 아닐까요. 사실 아이를 키우면서 타인을 진심으로 사랑하고 이해하고 존중해주고 싶은 생각이 들었거든요. 다만 이 범위는 더욱더 커져야 할 테구요.(연구참여자 7)

인문학습을 통해 제기된 타인과의 관계망에 대한 관심과 조망은 궁극적으로 타인의 정서나 감정에 대해 생각해 보게 하고, 이는 또다시 자신을 바라보는 시선으로 회귀하였다. 연구참여자 1에게 있어 인문학습을 통해 마주한 나와 타인과의 관계에 대한 재정립은 타인의 상처와 분노에 대한 공감과 이해로 연결되고, 마음 속의 울림, 느낌의 울림을 불러 일으켰다.

공부하면서 인문학. 사람의 관계에 대해 관심이 더 생겼다고 해야 하나...그걸 들으면서. 사람의 상처. 분노가 이해가 되는 거죠. 이해라는 것이 이론으로 아는 게 아니라 내 마음 속의 울림 같은 게. 느낌의 울림 같은 게 있으면서 사람한테 더 관심을 가지게 되고 제 첫 인상이 순하거나 착하거나 선한 건 아니어서...다가가기 어려운 인상인데..그런 것들에 대한 내 생각...남들이 나를 보는 시선에 관심을 갖게 되고...다른 사람의 정서나 감정에 대해 생각도 해 보게 되죠...결혼 이후 여유가 좀 생기고, 인문학을 공부하면서 사람에 대한 이해가 넓어진 것 같아요 (연구참여자 1)

문학은 타인의 심리를 이해하는 데 도움이 되었고, 역사는 타인의 입장을 이해하는 데 도움이 되었다는 연구참여자 4 역시 인간에 대한 본질적 탐색을 추구하는 인문학을 통해 타인의 심리와 입장을 보다 폭넓게 이해하게 되었다고 말하였다. 그녀에게 있어 인문학습을 통한 낯선 타인의 삶과 새로운 세계와의 직면, 그리고 더 나아가 주인공에로의 감정 이입은 곧 외부 대상세계에 대한 새로운 탐색이자, 주변의 이웃과 공동체에 대한 실체적 탐구행위였다.

사람 감정이...어렸을 때만 해도..감정을 표현하는 거는 좋지 않은 거, 참아야 되는 거잖아요. 내색 안 해야 하는 거라고 생각했는데..점점 억누르고 참으면 언젠가는 폭발하더라구요. 제 자신의 경험도 있었지만, 문학 책이 그런 측면에서 도움이 많이 되는 것 같아요. 위인의 생애를 쭉 돌아보면 심리가 느껴질 때가 있어요. 이 사람은 이런 성격이어서 이런 선택을 했구나..그 사람의 입장을 보게 되죠. 문학은 인간의 심리를 이해하는 데 도움이 되고, 역사는 사람의 입

장을 이해하는 데 도움이 돼요. 그 사람이 처한 상황이 다 다르니까 “인간에 대한 이해”를 기본적으로 깔고..모든 학문이 그렇지만, 특히 이 쪽은 그런 것 같아요(연구참여자 4)

‘나를 이해하는 것이 남을 이해하는 것’ 이라고 말하는 연구참여자 2는 타인의 화(火)는 곧 ‘불안’ 때문이라고 말하면서, 화를 내는 심리적 원인에 대해 이해함으로써 자신의 감정을 컨트롤할 수 있었다고 고백했다. 자기로의 탐색은 곧 타인에 대한 이해로 이어지고 있었으며, 타인에 대한 이해는 자기 내면으로 다시 회귀하였다. 연구참여자 2는 이러한 심층적이고 다층적인 내면적 통합을 통해 타인의 심리적 내면을 탐험하고 탐색하면서, 타인의 마음과 정서에 대한 진정한 공감과 열린 이해를 체험하게 되었다고 말하고 있다.

학습을 통해서 나를 이해하는 것이 남을 이해하는 것이 되는 거거든요. 사람이 화가 나는 거는 불안 때문이에요. 그 사람이 화를 낼 때 아 이 사람이 왜 화를 내는지, 그 심리적인 내면을 이해를 하면 그 사람의 화가 나한테 그렇게 해가 되지 않는다는 것이 해석이 되니까..화를 내는 이유를 이해를 하면 화가 안 나요. 달래줄 수가 있죠. 투덜거리는 것 자체가 문제가 아닌 거예요. 하나의 계기가 되는 거지 그 심리적인 원인은 이미 안에 갖고 있는 거예요...사람들의 감정에 대해 이해의 폭이 굉장히 커졌죠. 사람이 무슨 행동을 하거나 말을 하는 거에 대해서 이해가 다 되는 거예요. 정신분석 공부하고 나서 정신분석 뿐만 아니라 제가 읽은 책들과 공부한 것들..이런 것들이 제 삶 속에서, 내 안에서 통합이 되어서 자신에 대해 이해를 하게 되니까 사람에 대한 이해가 되죠. 그렇구나..그럴 수 있구나..(연구참여자 2)

타인의 마음과 정서에 대한 공감은 자신의 감정에 대한 제어로 표출되었다. 인문학습 전에 감정을 표현하는 방식에 서툴렀던 학습자들은 감정을 억압해야 하는 것, 참아야 하는 것으로 인식하고, 무조건적인 감정의 억제와 회피를 위해 노력하였지만, 인문학습 이후 타인의 정서에 공감하면서

사람의 분노나 화가 정서적으로 이해되고 스스로의 감정 표현에 보다 편안함을 느끼게 되었다. 학습자들은 인문학습 이후, 일상에서 끌어올려지는 감정에 대해 스스로 제어하는 능력을 갖추게 되었고, 타인에 대한 분노나 화가 스스로 이해되면서 이성적인 접근이 가능해졌다고 고백한다. 의도적인 회피나 배척이 아닌 감정에 대한 대범한 직면은 결국 낯선 이들과 살아내야 하는 사회의 관계망 안에서 인간으로서의 존재의 노력이자 인식의 전환을 통한 생활세계에서의 긴장의 해체 작업이라 할 수 있다. 학습이 학습자를 해방한다는 관점은 비단 인식적 차원 뿐 아니라 정서적 차원에서도 진행되고 있었다.

화가 나는 일. 사람의 행동을 이론적으로 이해되고...그 전에는 본능적으로 참아하는구나...그 사람의 상처로 인해 이런 결과가 나왔구나..이런 게 이해되니까..분노가 잘 안 일고....(연구참여자 1)

화가 날 때 예전에는 억지로 참았는데, 지금은 그냥 참아져요. 참아지지 않으면, 그냥 화를 내요. 예전에는 화 낸 것에 죄책감이 들었는데, 지금은 그냥 사과를 해요. 왜 화가 났는지에 대해 설명을 해주고, 미안하다고 하죠. 미안하다는 말이 되게 편해졌어요. (연구참여자 4)

자기와 타인에 대한 인문학적 탐색은 타인과의 만남 속에서의 자신의 모습을 변화시켰다. 자신의 이야기를 주로 하는 것을 좋아했다는 연구참여자 3은 인문학습 이후 타인의 이야기를 보다 더 경청하게 되고 다른 사람들의 마음과 정서에 관심과 이해를 가지게 되었다고 고백하였다. 그리고 이러한 과정들을 통해 자신의 세계에 갇혀 있었다는 느낌에서 벗어나 보다 성숙한 느낌을 체험하게 되었다고 한다. 타인의 이야기에 관심을 기울임으로써 정서적, 인지적 변화를 경험하게 되었고 실제 행동적 변화도 수반하게 된 것이다. 인문학습을 통한 다양한 맥락적 선(先)경험은 대상과 타인에 대한 관용과 포용의 능력을 향상시켰고, 궁극적으로는 자신을 성숙하게 만드는 중요한 기제로 작용하면서 스스로에게 내재화되고 있었다.

예전에는 사람을 만날 때, 제 얘기를 막 수다스럽게 했던 것 같아요. 애들처럼..애들이 왜..자기 얘기 하면 좋아하잖아요. 그런데, 강의를 들으면서 사람들의 이야기를 경청을 하고 좀 여유가 생겼죠. 사람이 어떤 얘기를 하면 잘 반응을 해 주고 그 사람에게 내가 어떤 반응을 하면 격려가 되고 힘이 나고 자기 능력을 어떻게 발휘할 수 있는지를 아는 거죠....상대방한테...그런 요령이 좀 생겼죠.. 그리고 다른 사람의 감정과 정서를 이해함과 동시에 그 사람이 어떻게 하면 잘 할 수 있는가를 알게 되었죠. 내가 어떻게 하면 매력적인 사람이 될 수 있을까. 어떻게 하면 호감 있는 사람이 될 수 있을까를 노력을 하는 거죠. 그 전에는 간혀 있었는데, 나중에는 강의를 들으면서 성숙해졌다는 느낌을 많이 받았어요. 사람 파악하는 능력도 많이 생기고..(연구참여자 3)

결국, 학습은 자기를 재구성하는 실천적 행위이며, 반성적 탐구를 수반한다. 학습이 제시하는 사회적 맥락 및 타인과의 상호작용을 통해 학습자는 자신의 욕망과 인생관을 비추어 보고, 자신을 지속적으로 재구성해나가는 노력을 하게 된다. 즉, “자신의 현재의 이해관심을 인정, 존중하지만 이를 고착시키지 않으면서 보다 진정한(Authentic) 이해관심으로 재구성”(홍남기, 2012: ii) 할 수 있는 것이다.

3. ‘경험의 재구성’ : 존재에 대한 해석과 수용

1) 텍스트에 대한 해석과 내외부적 세계에 대한 조망

인문학습 과정에서 학습자는 자기 내면으로의 탐색과 타인과의 관계망에 대한 조망을 통해 거시적 세계를 이해하게 되는데, 이 이해는 텍스트에 대한 자의적 해석으로 연결될 수 있다. 즉, 같은 강의나 같은 텍스트라 하더

라도 각자 다른 의미로 이해되고 해석되는 이유는 바로 학습자들마다 가진 상이한 경험에 기인하는 것이다. 삶에 대해 방향성에 대한 고민을 하고 있던 연구참여자 1에게 있어 여행 관련 강의는 일종의 ‘삶에 대한 관점을 조망’하게 해 준 강의로, 그녀는 이 강의를 인문학 강의로 해석되고 있었다.

유재명 교수님의 여행 관련 강의였는데...여행에서 찍은 사진을 어떤 시각으로 볼 것인가..여행지를 어떤 시각으로 볼 것인가..삶을 어떻게 볼 것인가. 라는 강의였어요..제목은 ‘여행을 떠나요’인데, 실제로는 삶에 대한 관점 부분을 조망해 준 강의였던 것 같아요..

(연구참여자 1)

또한, 그녀는 인문학 강의에서 들은 “끝을 내지 말라”는 멘트를 통해 정답강박증에 사로잡힌 현대인들에 대해 생각해 보게 되었다고 말하면서, 이후 상대방의 생각과 의사를 보다 적극적으로 경청하고자 노력하게 되었다고 고백하였다. 성인학습자들의 학습은 지식에 대한 재해석이자 현실에서의 적용 곧 삶에서의 접목과 활용으로 표출되는 것으로 보여진다.

강의 들으면서...저한테 적용을 많이 하죠..한 교수님이 “끝을 내지 말라”고..우리가 보통 어떤 상황이 되면 정답을 얘기하려고 하잖아요. 정답 강박증. 이걸 얘기해서 틀리면 어떡하나. 정답을 내기 위해서 많은 생각을 하는데, 정답을 내어서 끝을 내지 말고, 정답은 항상 상대방에게 넘기고, 넌 어떻게 생각해? 그 사람이 생각하는 것을 들어 주라고. 그런 걸로 접목을 많이 하죠. 그런 것을 저한테 적용을 많이 하려고 하는 편이에요... (연구참여자 1)

또한, 자기성찰은 개인적 차원 뿐 아니라 사회적, 국가적 차원에서의 관심을 환기시켰다. 인문학습을 통해 만나게 되는 주인공과 주인공이 처한 현실 앞에서 그것이 단지 개인적 선택의 문제이었을까에 대한 고민은 그 주인공을 짓누르고 있었던 거대한 사회 및 국가 시스템에 대한 질문과 연결되었다. 개인의 자의적 선택과 사회에의 맹종 사이에 존재하는 그 해석의 간극을 어떻게 받아들일 것인가의 문제는 사회 안에서 살고 있는 인간 실

존의 문제와 가치 지향성의 문제와 결합되었다. 연구참여자 4는 역사와 문학책들을 통해 위인과 인물들의 삶에 자신을 투영시키면서 최소한의 인간의 존엄성, 자존감에 대해 고민하게 되었고, 이는 곧 사회와 국가라는 거시적인 차원에서의 의문을 제기하게 되었다고 보고하였다. 중장년 여성 학습자들은 인문학습을 통해 개인적 정체성에 대한 반성과 성찰을 사회 시스템에 대한 비판과 고찰로 확장하고, 더 나아가 개인적 차원에서 뿐 아니라 사회적 차원에서의 정의로운 삶, 의미 있는 삶에 대한 고민들을 하고 있었다. 결국 인문학습은 자기 이해 뿐 아니라 거시적 세계를 보게 하는 통섭과 통찰의 안목을 키워준 것으로 보여진다.

(독서를 하다 보면) 최악의 상황을 상상하게 되요. 그 위인이나 인물들이 최악의 상황에서 어떻게 할까. 내 인생에서도 그런 일이 있을 줄 모르잖아요. 그런 최악의 순간이 왔을 때 인간으로서 최소한 버리지 말아야 할 것은 무엇인가..그런 생각은 많이 하게 되요. 선택의 문제이긴 한데..내가 인간으로 태어났으니까. 인간이란 무엇인가. 동물과 다른 인간만의 특징은 무엇인가. 인간의 자존감은 무엇인가. 나는 무엇을 할 것이고. 최소한 인간의 자존감을 지켜줄 수 있는 사회적, 국가적 장치들에 대해서도 고민을 하게 되요. 그런 것들이 준비되어 있는 사회와 그렇지 않은 사회.....(연구참여자 4)

네.그래서 인문학을 좋아하는 이유이기도 하구요. 스스로 생각하게 하는 학문이랄까...강연 내용이든 책 내용이든 여운이 남아서 스스로 생각하고 스스로를 되짚어 보게 해주는 것 같아요. 가령, 지금 읽고 있는 ‘정의란 무엇인가’라는 책을 통해서 정의에 대한 자신의 견해를 정립하고 비판적으로 검토하도록 만들어, 자신이 무엇을 왜 그렇게 생각하는지 알 수 있도록 해 주거든요. 내가 옳다고 생각하는 것이 왜 옳은 것일까...혹은 내가 생각하는 정의가 말 그대로 정의일까 하는 생각을 많이 하게 해요. 무엇이 나를 움직이는 걸까요...내 생각 일까요, 사회에서 요구하는 순종적인 기준일까요. 뭐 이런 고민들.. 책을 읽지 않았다면 굳이 시간을 내어 이런 고민을 한번이라도 해 보았을까요... (연구참여자 7)

2) 프레임으로부터의 탈출과 거리 좁히기

중장년 여성 학습자들에게 있어 인문학습은 자기성찰을 통한 삶에 대한 반성, 반추를 수반하고 있었는데, 이러한 자기반성적 경험은 스스로의 한계와 편견, 편협함에 직면하게 하고, 자신의 프레임에 대한 숙연한 반성으로 이어지고 있었다.

나이가 들면 전두엽 기능이 저하되어 사고의 유연함을 막아 고집증을 야기(와다 히데키, 2009: 30) 할 수 있고, 확신과 자신감이 강화되어 중심성 경향(central tendency)과 내향성(introspection)이 증가되어 “외부의 시선이 나 영향력보다는 자신의 오랜 경험에 비춘 내면의 소리에 귀를 기울이게” (한국가족상담교육연구소, 2014: 184) 될 가능성이 있다고 한다. 즉, 나이가 들수록 신체적 변화와 정서적 변화로 인해 수반되는 주관과 확신의 증가는 편견과 고집으로 이어질 수 위험이 있다는 것이다. 다시 말해, 자신의 경험과 인식만이 진실이고 진리라고 믿는 순간 인간은 편협해지고 자신의 프레임 안에 갇힐 수 있다. 자신이 가진 생각이 전부이고 옳다라고 생각하는 순간 세상은 오히려 편협함 덩어리에 불과할 수 있다. 따라서, 자기 노력과 성찰 없이는 성숙도 불가능하다고 말하는 연구참여자 2는 나이가 들수록 학습이 필요하다는 점을 강조하였다.

그래서 저는 점점 나이 들수록 공부해야 한다고 생각해요. 그 전에 살아왔던 인생들에 대한 이해되지 않는 부분들..인생에 대해서..나에 대해서 알고 공부하지 않고는 내가 살아온 것 만큼밖에는 모르는데... 내 경험만 갖고 얘기하면 그게 사실 편견이 될 수 있고 일반적인 게 아닌 게 될 수 있으니까..주관적이니까..그거에서 자기가 어떤 편견을 가지면 자신의 프레임이 좁아져요. 저는 나이 먹으면 저절로 성숙되는 줄 알았거든요. 나이 먹으면 나잇값 한다 그러잖아요....자기 노력과 성찰을 하지 않으면 나이 먹어도 심리 상태는 어린 아이로, 내 마음과 정말 만나지 못하면 애 같은 어른이 되고, 나이 먹을수록 더 어린 애 같아져요.....(학습은) 내가 인생을 살아가면서 제대

로 사는 것..스스로 성숙해가는 필수적인 과정이다 라는 거죠 (연구
참여자 2)

즉, 자신의 프레임을 깨뜨리기 위한 의도적인 노력은 곧 학습으로 승화되는데, 학습자는 인간의 유한적이고 주관적인 경험만으로는 알 수 없는 불확정적이고 다층적인 무한의 세계를 인문학습을 통해 마주하게 된다. 거대한 진리의 세계 앞에 자신이 가졌던 기존의 얇은 지식과 진리에 대한 편협함을 인식하게 되고, 이러한 반성적, 성찰적 학습 행위는 인간을 보다 성숙하게 만들고 정신적으로 진화하게 만드는 동인으로 작용할 것이다.

또한, 인문학습이 가져온 자기 성찰적 경험은 현실의 나 자신과 타인에 대한 이해를 넘어 미래의 나와 만나고 있었다. 좀 더 나은 나를 만나고자 하는 욕구는 현재의 나를 변화시키고, 과거의 나를 돌아보게 하고 있었는데, 미래에 있을 좀 더 나은 나는 과거와 현재의 나에 대한 성찰로부터 비롯되고 있었다. 좀 더 나은 사람이 되기 위한 자기 고백적이고 자기 성찰적인 학습은 현재의 삶 속에서 자기 결단과 자기 행동의 변화를 요구하는데, 인문학습을 통한 생각의 확장과 자아의 성장은 미래의 자신에 대해 일정한 관점을 가지게 하고 심리적 의미를 구축하는 것으로 나타났다. 연구참여자 7에게 있어 학습은 과거-현재-미래의 나를 연결하는 거대한 수레바퀴가 되어 학습자가 설정한 미래의 나와서의 거리 좁히기를 위한 매개체로 작동하고 있었다.

저에게 인문학이란 자아 성찰을 통해 타인을 이해하고 수용하기 위한 학문...혹은 나를 더 나은 사람으로 만들기 위한 학문 이라고 말씀드리고 싶어요.. 많은 변화까지는 모르겠지만 조금씩 변화하고 있다고 감히 말씀드립니다....스스로를 조금 더 이해하고 과거의 나를 돌아보고 앞으로의 나를 설계하는 중이니까요...(연구참여자 7)

요컨대, 중장년 여성학습자들의 인문학습은 지식 습득의 경계를 넘어 자기 해석과 자기 이해의 학습이 되고 있었으며, 인간의 실존과 정체성에 대한 문제제기로 발현되고 있었다. 이는 삶과 일상 속에서 학습을 지속하게

하는 원동력이자 자기정체성을 확인하고자 하는 인간 본능의 발산으로, 복합적이고 다층적인 학습자의 내면의 변화를 이끌고 있었다. 결국, 학습은 다각적이고 다층적인 차원에서 학습자의 내면적 변화와 맞닿고 있었으며, 이는 그녀들의 삶의 변화로 이어지고 있었다.

4. ‘내재화 및 적용’ : 행위와 의식의 합치

1) 새로운 꿈의 시작

인문학습이 중장년 여성 학습자의 삶에서 자기성찰을 수반한다는 사실은 곧 현재의 자신의 삶에 새로운 해석과 응용이 가능함을 시사한다. 즉, 텍스트에 대한 이해를 기반으로 하는 “자기성찰은 경험을 해석하고 그것에 의미를 부여하는 것과 어떠한 내용을 처리해가는 과정을 비판적으로 평가하는 것”또는 “자신의 사고와 학습을 비판적으로 인식하고 개선점을 찾아 실천에 적용하는 것”으로 정의할 수 있다(Mezirow, 1990; 정영란·김동식, 2003: 87). 즉, 이해는 곧 해석과 실천으로 연결될 가능성이 있음을 함의한다.

생활에서의 기본적인 ‘실천’은 잃어버린 꿈에 대한 복원이었다. 중장년 여성 학습자들에게 인문학습은 현실적인 제약들로 인해 잊고 지냈던 꿈들을 되살려내고 새로운 행동을 할 수 있는 결단과 의지를 생성해 내고 있었다. 20대부터 꿈꾸어왔던 고전번역가를 다시 생각하고 있다는 연구참여자 4는 너무 어려운 공부라 시작할 수 있을지 모르겠다고 망설였지만 인문학습을 통한 ‘계단 건너뛰기’의 학습 경험은 생각의 확장을 뛰어 넘어 그녀의 삶 전반에 자신감으로 스며들어 있었다. 더불어 학습을 통한 충족된 만족감은 다시 그녀를 새로운 도전과 꿈의 세계의 출발선 앞에 놓이게 했다.

한국사능력시험, 한자시험 볼 생각 있어요. 고전 번역가. 젊은 사람 인력이 없어요. 그 쪽으로 생각을 하고 있었는데. 수입은 없지만, 관심 있는 분야이고 계속 할 수 있으니까. 정년도 없고 하니까..결혼하면서 공부를 못 하게 되었어요. 저녁 수업이다 보니까 못 하게 되고...고전 번역..공부가 엄청 어려워서..시간이 진짜 많이 걸려요. 1-2 페이지 혼자 할려면 하루 이틀 정도 걸릴 정도. 다른 책은 못 보고 그것만 파고 들어야 해요. 20대 때 가졌던 꿈. 하게 될지 안 하게 될지는 잘 모르겠어요. 처음 공부시작 할 때도 그것만 10년이라고 생각했어요. 엄두가 안 나기는 해요. 희망사항이긴 한데...(연구참여자 4)

중장년 이후의 새로운 꿈을 꾸고 있다는 연구참여자 3은 인문학습을 통해 자신의 한계를 성찰하고 앞으로 새로운 학습지도자로서의 삶을 생각하고 있었다. 현재의 자기성찰은 미래의 자신을 끊임없이 생각해 보는 기회를 만들고 앞으로 무엇을 하며 살 것인가에 대한 고민을 낳고 있었는데, 이는 단지 커리어나 경력의 문제라기보다는 삶 전반에 걸쳐 어떠한 사람으로 살 것인가, 스스로의 존재성에 대한 탐구와 질문으로 연결되어 삶 전체를 조망하게 됨을 의미하는 것이었다.

저는 꿈이 있는 게...(초등 방과 후 수업하고) 애들하고만 있다 보니까, 이제 한계가 왔어요. 오래 했으니까...제가 계속 짜증을 내요.. 부모교육이나 자기주도 학습 지도자 이런 거 하고 싶어요..미래에 대해 생각을 좀 하고 있어요. 인문학습에 관심을 가지게 된 계기는..커리어 개발도 있고, 나중에 봉사도 하고 싶고...(연구참여자 3)

중장년 여성 학습자들에게 학습은 자기 성찰적이고 사색적인 탐구의 과정일 뿐만 아니라 중년기에 들어서면서 겪게 되는 공허함과 결핍들을 채워주는 역할을 하고 있었다. 자식과의 관계, 남편 혹은 부부와의 관계, 주변 지인들과의 관계 등 다양한 관계가 가져오는 결핍의 충위들 속에서 공허함과 외로움이 자리할 수 있다. 수다나 알콜, 과식이나 운동으로도 내면의 공허함은 풀리지 않는다. 정신적 결핍과 공허함은 결국 정신적 채워짐으로 극

복할 수 밖에 없는데, 인문학습은 바로 이 지점에서 스스로의 존재성을 드러내고 있었다. 철학, 문학, 역사 등 인문학이 시사하는 다양한 사람과 세상에 대한 시선들과 관점들, 접하지 않았던 낯선 세계로의 사색 여행은 공허함으로 가득 차 있던 중장년 여성 학습자들에게 새로운 세상을 보게 하고, 정신의 채워짐은 삶에의 긍정적이고 따뜻한 시선으로 체화되고 있었다.

철학, 문학, 인문학 이런 게 가장 기본적인 거라고 생각해요. 살면서 인문학이 안정감. 공허함, 결핍들을 많이 채워주고 대인관계 들을 원만하게 해 주는 기회들을 가지는...타인에 대한 배려, 긍정적인 사고를 가질 수 있다는 게 중요하죠. (연구참여자 7)

(인문학 공부하면서) 자기성찰도 되고, 삶이 풍요로워졌어요. 누구나 공허함이 있잖아요. 이런 공허함이 채워져요.. 수다를 떨거나 술을 마시거나 놀거나 그런 거 다 필요해요..저도 감성과 이성이 조화롭게 사는 게 중요하다고 생각하거든요. 그런데 그것만 하는 사람들은 공허함을 더 느껴요. 그래서 더 센 걸 하다 인생을 망치는 사람들이 많잖아요. 도박이나 이런 거...과식을 많이 한다거나 저는 운동하고, 이런 인문학을 통해서 그런 공허함을 느끼지 않으려고 노력을 많이 하고 있어요.(연구참여자 3)

면담에 참여한 대부분의 중장년 여성학습자들은 중장년기가 사춘기만큼이나 많은 고민과 고뇌를 가지게 되는 만큼 학습을 통해 적극적으로 실존에 관한 의문을 해결해 나가야 한다고 입을 모았다. 중년 이후가 정말 철학을 공부해야 할 시기라고 말하는 연구참여자 2는 사회에서의 공허함과 외로움을 인문학습을 통한 공부를 통해 생각의 깊이를 확장해감으로써 해결할 수 있다고 강조하였다.

성인들도 결핍..어려서부터 그런 결핍이 오는 거죠. 성인 이후의 공허함. 결핍. 근원적인..좀 더 인간의 실존에 관한 의문을 갖게 되죠. 이런 거를 깊이 생각하지 않고 사는 사람들도 있어요. 그렇지만 이런 거에 생각해 보고 산다는 거 이런 것도 나만의 독특한 그런 건

데...그런 의문이 들었다면 그런 거를 해결을 해 나가야 하는 거잖아요. 저 또한 그런 것들이..하나님을 믿지만..하나님의 존재에 있어서 계속 그런 의문들...하나님이 계시지만 일어나는 현상들에 대해서..목사님이 얘기하는 거랑, 제가 실제 체험하는 거랑은 달라서 저도 원래부터 사춘기 때부터 사람이 어디에서 와서 어디로 가는 걸까에 대한 근원적인 질문들이 많았거든요. 그런 것들은 중년 이후에 사실 평생교육을 통해서 중년 이후가 정말 철학을 공부해야 할 시기다라는 생각이 들더라고요. 관련해서 공부하면서..우리나라가 구조적으로 학습의 환경이 사람을 생각하게 내버려두지 않잖아요. 계속 주입식으로만 공부하게 하다 보니까 굉장히 사람들이 생각의 깊이가 없고, 굉장히 가볍고..그런 것들이 중년의 고뇌가 생겨도 그냥 사람 많이 만나거나..그런 식으로 해소를 하려고 하지..성찰하고 돌아보고 이러지 않는 분위기이기 때문에...더..사회에서 공허함이 많이 느껴질 수 있고. 그런 걸 깊게 들어가는 사람들은 외로움이 더 많이 발생할 수 있죠. (연구참여자 2)

2) 자신을 넘어 사회와의 연대

의학의 발달과 평균수명의 연장은 축복이자 고통일 수 있다. 길어진 노년을 어떻게 보낼 것인가에 대한 고민은 중장년기부터 본격화되는데, 특히 시간적, 경제적 여유를 가지게 되는 중장년기에 이르러 흘러가는 시간에 대한 아쉬움, 의미 없이 지나가는 인생에 대한 고민들은 자신의 인생에 대해 총체적 질문을 던지게 된다. 이 과정에서 인문학습을 통해 마주하게 되는 인간의 실존적 문제는 인생의 방향성과 결합되어 더욱 심각해질 수 있는데, 아이러니하게도 어떻게 살 것인가에 대한 심각한 고민과 고뇌들은 자신의 내면 안에 침체되어 있지 않고, 보다 긍정적인 방향으로 발산되고 있었다. 면담 조사를 한 중장년 여성 학습자들의 경우, 인문학습을 통한 자기성찰을 통해 보다 의미 있는 삶, 진실된 삶에의 갈망을 표출하고 있었다. 특히, 연구에서 흥미로웠던 점은 면담 참여자 10명 중 4명 이상이 인문학습을 통해 자신의 삶을 새롭게 되돌아보고 미래를 설계하면서 앞으로 지역

봉사나 재능 기부 등을 하고 싶다는 포부를 밝혔다는 점이었다. 인문학이 던지는 삶의 방향성에 대한 문제제기는 곧 인간 존재의 이유에 대한 물음으로 다가오고, 사회적 존재로서의 자아의 정체성을 고민하는 계기를 만들었다. 문학이나 역사, 철학 등을 통한 인문학습은 단순히 지식 전달의 수준에서 그치지 않고, 학습자들로 하여금 자신의 재능을 사회에 환원하거나 봉사하고자 하는 의욕을 고취시키고 있었다. 즉, 딜타이에 따르면, 자기성찰이 “학문적 형식이 아니라 실천에서 그 궁극적인 의미를 가져야만 한다는 것”(최성환, 2011: 181)을 의미한다고 할 수 있다. 학습자들은, 연구참여자 4의 말을 빌리면 ‘스스로 흘러넘쳐서 다른 사람에게 주지 않고는 못 배기는’ 그런 순간을 기대하고 있는 것이다.

일은 주어지는 대로, 할 수 있는 곳에 가서. 못 할 때까지 할 것이고 인문학 강의는 여유가 되면 계속 할 것이고 지역에 재능기부 프로그램 만들어서 지역주민들에게 발마사지 재능기부 할 계획이에요. 일을 하면서 계속 평생교육 강의에 참여할 생각이죠 (연구참여자 1)

설계 부분도 도움이 되죠..제가 살아가는 방향성...삶의 방향성...나중에 봉사할 때나 일을 할 때도 도움이 될 거고..아는 게 많으면 도움이 돼요.(연구참여자 3)

내가 할 수 있는 일이 뭐지에 대한 고민들은 하지만 구체적으로 떠오르지는 않아요. 나이도 있고, 공부한 것도 있어서 그게 오래지는 않을 것 같아요. 몇 년 지나서 그 해답이 나한테 올 거라는 생각.. 그런 느낌도 들고..다른 주변 사람들이 배운 걸 써먹어야 한다..그런 식으로 흘러넘치는 그런 순간들이 오지 않을까...그런 기대를 하고 있어요. 나 스스로 그게 흘러넘쳐서 다른 사람들에게 주지 않고는 못 배기는 그런 순간이 오지 않을까 싶어요. 스스로한테 기대하고 있어요. (연구참여자 4)

인문학습은 인성 함양을 위한 교육의 역할도 일부 수행할 수 있을 것으로 기대되는데, “만일 그것이 지식으로만 받아지게 되면 이는 ‘시험용’ 지식으로서 쓸모가 있겠지만, 이 쓸모를 넘어서 그것이 가슴으로 받아들여진 깨달음으로 발전한다면, 이는 삶의 실천에 녹아들어 긍정적인 미래 설계에 도움”(김호연·유강하, 2012: 102)이 될 것이기 때문이다. 인문학습을 통한 학습자들의 실천은 자신을 넘어 사회와 타인과의 연대를 지향하고 있었고, ‘의미 있는 삶’을 실천함으로써 의미 있는 존재로 거듭나고자 하는 인간 실존에 대한 자각과 맞닿아 있었다.

요컨대, 인문학습을 통한 자기성찰의 여정은 자신과의 ‘거리두기’로부터 시작하여 타인 및 대상과의 새로운 ‘관계맺음’을 거쳐, 자신을 둘러싼 내외부적 세계에 대한 수용적·관용적 시선을 가지게 하는 ‘경험의 재구성’ 과정으로 나아간다. 이후, ‘내재화 및 적용’을 통해 행위와 의식의 합치라는 구체적 ‘실천’ 행위로 연결되고, ‘실천’은 다시 인간 존재와 삶의 의미에 대한 ‘자기인식’으로 이어지게 되는데, 이러한 자기성찰의 과정들은 순환적·회귀적·유기적·통합적으로 이루어지고 있었다.

VII. 결 론

1. 요약

본 연구에서는 인문학습이 중장년 학습자들의 자기성찰의 내면적 변화에 미치는 영향을 분석함으로써 인문학습의 효과성을 실증적으로 검증하고자 하였다. 더불어, 중장년 학습자들이 인문학습에 참여하는 이유와 인문학습을 통한 자기성찰의 과정을 탐색함으로써, 중장년 성인학습자들을 위한 인문학 프로그램 및 평생교육의 방향성을 고찰해보고자 하였다.

우선, 인문학습의 효과성을 검증하기 위해 양적 연구방법으로서 설문연구가 진행되었다. 설문연구를 위해 서울시 25개 자치구 중, 인문학 강좌가 활성화되어 있고, 중장년 학습자들의 참여가 활발한 3개구의 평생학습관을 연구기관으로 선정하였다. 연구대상은 이들 연구기관에서 2017년 하반기 문학·역사·철학 등 인문학 강좌에 참여한 40대-60대 사이의 중장년 성인 학습자들로서, 인문학습 전·후에 학습자들의 자기성찰 정도를 양적 척도를 이용하여 조사하고, SPSS프로그램을 통하여 데이터 분석을 실시하였다. 요인 분석을 위해 탐색적 요인분석(EFA : exploratory factor analysis)을 실시하였고, 신뢰도 분석을 위해 Cronbach α 값을 산출하였으며, 연구대상자들의 인구통계학적 분석을 위하여 빈도분석을 실시하였다. 또한 자기성찰 척도의 하위 요인간 관련성 파악을 위해 상관관계분석을 실시하였으며, 변수들의 차이를 분석하기 위해 대응표본 t-검정(paired t-test), 독립표본 t-검정(Independent t-test) 및 일원배치분산분석(One Way ANOVA)를 실시하였다.

설문 연구에서는 설문지 사전, 사후 분석을 통해 자기성찰 척도에서의 변화 여부를 분석하고, 통계적으로 유의미한 변화가 있었는지를 살펴보았다. 연구 결과, 인문학습 전과 후에 자기성찰의 측면에서 중장년 학습자들의 내면적 변화가 유의미하게 일어났음이 밝혀졌다. 인문학습 전·후 자기성

찰의 하위요인들의 평균이 모두 유의하게 상승하였다는 점은 인문학습이 자기성찰의 측면에서 중장년 학습자의 내면적 변화를 긍정적으로 이끌어내었음을 의미한다. 하지만 성별, 연령, 학력 등 학습자 특성에 따른 자기성찰의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 앞서 인문학습 전후 학습자들에게 유의한 내면적 변화가 있었다는 결과를 토대로 살펴보면, 학습자의 성별, 연령, 학력 등 개인적 특성과 상관없이 인문학습이 보편적으로 인간의 내면적 변화를 이끌어내며, 누구나 인문학습을 통한 내면적 변화를 경험할 수 있음을 함의한다고 할 수 있다. 하지만, 설문연구 결과에서는 자기성찰의 측면에서 변화가 일어났다는 사실만을 확인하였을 뿐, 변화의 정도나 양상을 확인하기는 어려웠다. 특히, 통계적으로 유의미한 변화가 일어났다는 사실만으로 연구참여자들의 다층적이고 다원적인 심리적 변화를 포착하기 힘든 한계가 있었다. 따라서, 실제 일어난 변화의 양상이 어떠한지, 학습자들에게 있어 인문학습의 의미가 무엇인지를 밝히는 심층적이고 세밀한 면담 연구가 함께 병행되었다.

최초의 연구설계에서는 설문 연구를 통해 인문학습의 효과성을 파악한 후, 변화의 정도가 포착된다면 보다 심도 있는 분석을 위해 면담 연구를 진행하고자 하였다. 하지만, 설문조사를 진행하는 과정에서 일부 연구참여자들이 면담조사에 자발적 참여의사를 밝힘으로써 설문조사와 면담조사가 ‘함께’ 병행되었으며, 설문연구가 끝난 이후에도 면담 연구가 ‘별도로’ 진행되었다.

설문 연구 당시 자발적 참여의사를 밝힌 연구참여자를 대상으로 면담연구가 실시되었다. 최초에 자발적 참여의사를 밝힌 남성 연구참여자 3명을 면담하였으나, 면담이 진행되면서 대부분의 인문학습 수강자가 ‘여성’이고, 중장년 여성과 남성의 삶의 맥락이 상이하다는 점을 감안하여, 면담 연구의 대상자를 중장년 ‘여성’ 학습자로 한정시켰다. 설문 연구에서는 서울시 3개 구 평생학습관의 인문학습 수강자들이었으나, 면담 연구에서는 지역을 좀 더 확대하여 경기도 1군의 평생학습관 수강자들이 포함되었다.

면담 연구에서는 학습자들이 각기 다른 생애 맥락에서 왜 인문학습에 참여하게 되었는지, 인문학습 과정에서 자기성찰을 어떻게 경험하는지 등이 심도있게 분석되었다. 연구의 목적을 수행하기 위해 인문학습과 관련된 중

요한 생애사건이나 맥락 중심으로 이야기를 전개해 줄 것을 요청하였으며, 구술자료는 모두 전사된 후 분석되었다. 범주 안의 공통된 속성들을 밝혀내기 위하여 개방코딩(open coding) 및 축코딩(axial coding)을 실시하였고, 이를 근거로 중장년 여성학습자들이 인문학습에 참여하게 된 삶의 맥락과 계기가 분석되었다.

면담 연구 결과, 중장년 여성학습자들의 학습에 대한 기억은 ‘자유의지’와 연관되어 있었다. 자신의 자유의지 없이 어른들에 의해 강요된 어린 시절의 공부는 ‘학습’으로 기억되지 않았고, 오히려 학습으로부터의 도피로 이어졌다. 하지만, 아이러니하게도 학업으로부터의 탈출과 의도적 배제는 자신의 존재 이유와 삶의 의미에 대한 물음을 가중시켰으며, 정신적 방황과 위기를 가져왔다. ‘나는 누구인가, 나는 왜 살고 있는가’ 등과 같은 실존적 문제에 대한 고민은 궁극적으로 다시 학습으로 복귀하는 계기로 작용하였다. 자신과 타인을 새롭게 바라보는 기회로서의 인문학습을 통해 학습자들은 진정한 자기성찰에 다가갈 수 있는 토대를 마련하고 있었다. 또한, 삶의 위기는 인생의 해답을 찾으려는 노력으로 전환되어 학습과 연결되었다. 자신의 선택과 무관하게 외부적으로 주어진 삶의 위기들은 정신적 방황으로 이어졌고, 풀리지 않는 내면 속 공허함과 결핍을 어디서, 어떻게 풀어야 할 것인지에 대한 심리적 갈등을 야기했다. 인문학습에의 참여는 의도적 혹은 우연한 계기로 이루어졌지만, 인문학습을 통한 자신과 자신을 둘러싼 세계에 대한 인식의 전환과 확장은 삶의 위기를 극복할 수 있는 가능성을 열어주었다. 직장생활을 하면서 겪는 정신적 위기들 역시 인문학습에의 참여를 독려하고 있었다. 업무로부터 오는 스트레스와 미래에 대한 불안은 궁극적으로 삶의 의미와 연관되어 있었는데, 앞으로 어떻게 인생을 살 것인가 즉, 삶의 방향성의 문제로 귀결되어 인문학습에 참여하는 계기가 되었다. 연구 참여자들 중 대부분(10명 중 7명)이 아이가 있는 엄마들로서, 그들의 학습 경험은 육아와 밀접한 관련을 맺고 있었다. 육아로부터 비롯된 일상의 학습 경험은 자신이 충족하지 못했던 학습에의 대리만족을 경험하게 하기도 하고, 아이와 함께 소설, 고전 등 인문학을 접하며 잃어버렸던 학습에의 즐거움을 경험하게 하기도 하였다. 여성으로서, 엄마로서의 삶의 경험이 학습에 참여하는 이유와 상황적 맥락을 바꾸어 놓았지만 중장년 여성학습자들

에게 학습은 단지 아이를 위한 학습에 그치지 않고, 학습자들의 사고체계를 확장시키고 존재와 삶의 의미에 대해 성찰해 보는 기회를 제공함으로써, 생애과정의 한 영역으로 자리잡고 있었다.

정리하면, 인문학습을 통해 중장년 여성학습자들은 자신의 삶과 타인, 주변과 세계에 대한 성찰의 측면에서 내면적 변화를 경험하는 것으로 확인되었다. 이는 설문연구의 결과와 일치하는 것으로, 인문학습 전과 후에 자기성찰의 측면에서의 변화가 획일적인 양적 증대가 아닌, 학습자 개인의 학습 경험 속에 녹아들어있음을 확인하는 결과로 해석할 수 있다. 중장년 여성학습자들은 인문학습을 하면서 자신의 삶과 주변을 새롭게 해석하고 이해하며, 자신의 존재와 가치에 대한 새로운 인식의 지평을 넓혀나가고 있었다.

2. 결론

본 연구에서는 설문 연구를 통한 가설 검증을 통해 인문학습 전과 후에 학습자의 내면적 변화가 통계적 유의수준 하에서 유의미하게 변화하였음을 확인하였다. 즉, 인문학습은 자기성찰의 측면에서 중장년 성인학습자의 내면적 변화에 도움을 주는 것으로 나타났다.

설문 연구 결과는 다음의 내용을 함의한다.

첫째, 인문학습 전과 후에 자기성찰이 통계적 유의 수준 하에서 유의한 차이가 있었다. 특히, 자기성찰의 하위요인 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이는 인문학습이 학습자의 내면적 변화를 이끌어내는 학습이라는 점을 함의한다. ‘변화’라는 것은 어떤 상태에서 다른 상태로 이행함을 말하는데, 설문 연구 결과로 도출된 평균값의 상승은 양적인 증대를 의미한다. 하지만 이 양적인 변화는 단지 양적인 수치의 변화만을 의미하지 않는다. 인간의

의식의 변화는 일정한 규정성을 갖추고 점진적으로 변화하면서 내면화되고, 자기화된다고 볼 수 있는데, 학습자의 내면에서 행해진 변화는 지속적으로 축적된 의식의 점진적 변화로 볼 수 있다. 인문학습을 하면서 학습자들은 점차 근본적인 내면적 변화를 겪게 되어 시간의 흐름 차원에서 양적 수치의 차이를 보여준 것으로 해석할 수 있다. 즉, 인문학습 전과 후에 자기성찰의 평균값의 상승은 인문학습이 자기성찰의 측면에서 학습자의 내면적 변화에 도움을 주었다는 것을 의미한다. 특히, 자기탐색, 자기이해, 타인탐색, 타인이해라는 자기성찰의 하위요인 모두에서 인문학습 전후 유의한 차이가 있는 것으로 나타나 인문학습과정에서 자기 자신에 대한 이해 뿐 아니라 타인에 대한 탐색이 자기성찰의 내면적 변화에 도움을 주었음을 의미한다. 인문학습은 그 기저에 인문학적 이해의 과정을 내포하고 있는데, 인문학적 이해란 “인간의 경험을 내면화함으로써 삶의 의미를 내적으로 성찰하도록 해 주는 과정”(한승희, 2007: 30)으로, 학습자들은 인문학습적 가치 즉, 인간에 대한 깊이 있는 이해, 삶의 실존 문제, 의미 있는 삶에 대한 추구 등을 인문학습을 통해 경험함으로써 자기성찰적 측면에서 긍정적 변화를 경험하였음을 유추해 볼 수 있다.

둘째, 학습자의 내면적 변화의 차이는 성별, 연령, 학력 등 학습자의 개인별 특성과 관계없다.

학습자 특성에 따른 자기성찰의 차이를 분석한 결과, 성별, 연령, 학력에 따른 차이는 유의하지 않았다. 이는 학습자의 개별적 특성과 상관없이 인문학습이 인간의 보편적 변화를 이끌어냄을 함의한다고 할 수 있다. 인문학습이 지향하는 인간다움은 결국 시공을 초월하고 개인의 상황이나 조건을 넘어서는 것으로서, 인문학이 추구하는 보편적 물음 앞에서 학습자는 내면의 자기성찰의 과정을 경험함으로써 ‘진정한 학습’¹⁸⁾으로 나아갈 수 있

18) 학습에서의 진정성의 개념은 논란의 여지가 많지만, “진정한 학습(authentic learning)은 학습의 내용이 진실로 실제 세계(real world)와 관련이 있을 때 학습이 촉진되도록 하는 것을 강조하는 개념”이다(장환영, 2012: 155)

다. 성별, 연령, 학력에 상관없이 인문학습에 참여한 사람들 모두 자기성찰의 측면에서 긍정적 변화를 보였다는 점은 평생학습으로서의 인문학습이 누구에게나 보편적 변화를 이끌어낼 수 있음을 함의한다. 즉, 삶과 연결된 인문학습을 통해 개인의 특수한 상황이나 특성과 관계없이 누구나 학습을 통한 자기성찰의 내면적 변화를 경험할 가능성이 열려있는 것이라 할 수 있다.

이러한 까닭은 인문학의 보편성의 맥락에서 추론해 볼 수 있다. 인간이 추구하는 진리는 보편성과 관련이 있다. 흔히 진리는 논리적 정합성이나 완전성, 일관성을 지녀야 한다고 보는데, 그러지 않으면 논리적 모순이 일어나므로 ‘시공을 초월한’ 진리를 말하기 어렵기 때문이다. 진리 혹은 참에는 보편성, 완전성, 불변성, 정합성, 필연성, 무모순성 등이 포함된다. 인문학은 사람다움, 인간의 가치를 추구하는 학문으로 진리의 보편성을 추구한다. 시공을 초월하여 인간의 존재 의미를 탐구하고, 실존과 삶에 대한 성찰과 사유를 수반하는 보편성이 인문정신에 내재하고 있다. 따라서 100년 전의 문학작품 속에도 현대인이 공감하고 사유할 만한 내용이 포착되는 것이다. 그리스, 로마 신화를 읽는 이유는 “현대인들은 시공을 극복할 수 있는 상상력을 통해 삶의 원초적인 의미를 되새겨 볼 수 있기 때문이다”(이종우, 2001: 184) 다시 말하면, 인문학의 보편성은 거대한 보편적 물음, 즉 삶 자체 혹은 진리 자체, 행위의 보편적 원리 등에 대한 탐구를 지향한다고 할 수 있다.

한편, 인문학의 정신 안에는 인간세계의 보편적 진리와 더불어 인간 실체의 고유성 역시 포함되어 있다고 할 수 있는데, 추상적 보편성에 구체적 개별성이 더해지면서, 보편적 ‘이해’와 개별적 ‘해석’의 과정이 이루어진다고 볼 수 있다. 다양한 세계와 실존을 다루고 있는 인문학을 접하면서 학습자는 자신의 인식의 공간을 확장하고, 자기의 세계를 탐구할 수 있다. 철학적·실존적 고민들 앞에서 자신의 삶과 현재의 자신을 성찰하게 되고, 인문학적 텍스트가 던지는 질문에 답하는 과정을 겪게 된다. 이 과정에서 타인과 구별되는 자신만의 독특한 경험세계 및 정신세계가 투영되어 자신만의 독특한 ‘해석’을 하게 되는데, 같은 책을 읽어도 다른 감상을 내놓는 것이 바로 이 때문이다. 즉 인문학습의 과정에는 인간 보편성의 진리에 대

한 탐구 과정과 함께 개별적 텍스트의 해석과정이 함께 이루어지게 된다. 학습자들은 “인문적 경험이 제공하는 텍스트들을 자기인식에 기반한 현재적 문화의 맥락 속에서 그 의미를 재구성해”(한승희, 2007: 34) 하기 때문이다. 다시 말하면, 학습자의 개별 특성과 관련 없이 이루어지는 학습자의 변화는 단순히 획일적인 양적인 변화를 의미하지 않는다. 학습자의 변화의 장면에는 보다 다층적이고 다원적인 변화의 정도를 내포하고 있는데, 인문학 학습과정에서 텍스트에 대한 해석과 이해는 각자의 경험과 상황에 따라 개별적으로 이루어지기 때문이다. 즉, 학습에서의 해석은 “시·공간, 상황에 따라, 삶의 생생한 경험 안에서 다른 의미로 드러나는 해석”(한승희, 2007: 33)이기 때문이다. 그럼에도 불구하고, 성별, 연령, 학력에 따른 차이 없이 모든 학습자들이 내면적 변화를 보였다는 점은 결국 인문학이 “실제적인 삶과의 연결선상에서 끊임없이 탐구”(양은아, 2010a: 147)가 지속되는 학문으로 작용하고 있음을 나타낸다. 중장년 성인인문학습에서 개인의 삶의 경험은 학습과 연결되며, 학습은 다시 삶의 변화를 이끄는 동력으로 작용하고 있음을 알 수 있다.

설문 연구에서 성별, 연령, 학력, 지역 등 학습자의 개인별 특성에 관계없이 인문학습을 통한 변화가 포착되었지만, 이러한 변화의 정도가 모든 이들에게 동일하다고 할 수 없고, 각 학습자별로 자의적, 구체적, 개별적 형태로 진행되고 있는 것으로 보여졌다. 인문학습은 학습자들의 보편적 변화를 이끌어내지만, 이는 다시 학습자들의 개별적 변화를 수반하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 개별적, 차별적 변화는 곧 개개인의 사고 전환의 고유성을 의미하며, 인문학습이 작동하는 방식과 학습의 의미가 개인별로 상이함을 의미한다고 할 수 있다. 따라서, 설문연구에서 드러나지 않은 학습자에 따른 개별적 변화를 분석하기 위해 면담연구가 병행되었다.

면담 연구 결과는 다음의 내용을 함의한다.

면담 연구 결과를 통해, 중장년 여성학습자들의 인문학습이 다른 세대의 인문학습과 유달라야 한다거나 특별해야 한다는 당위성은 없어 보였다. 하

지만 연구자는 면담조사를 통해 중장년 여성학습자들의 인문학습에는 뭔가 특이한 점이 있다는 점을 발견하였다. 즉 지식에의 습득으로 끝나지 않고, 중장년 성인학습자들은 자신의 삶 속에서 학습을 통해 성찰한 내용을 끊임 없이 통합하고 실천하고 있다는 점이였다. ‘젊지도 늙지도 않은 시기(연구 참여자 7)’¹⁹⁾인 중장년의 시기에 다가오는 정신적 위기나 갈등, 심리적 공허감과 결핍들로 인해 ‘나는 누구인가’, ‘인간은 무엇인가’에 대한 실존의 문제가 내면에서부터 제기되고 내외부적 환경과 맥락 안에서 개인의 존재성과 정체성에 대한 고민이 시작되었다. 중장년 여성학습자들은 인문학습을 통해 다양한 세계를 간접 경험하고, 낯선 타인에게 감정 이입을 하면서 자신의 현재, 과거, 미래를 조망해 보게 되었다. 더불어, 자신에 대한 반성과 반추, 성찰은 학습자의 마음 안에서 긴장과 이완, 대립과 화해, 수렴과 확산의 변증법적 사고를 거쳐 자연스럽게 자신과 타인, 사회와 국가라는 미시적에서 거시적으로 연결되는 다층적이고 복합적인 관점으로 재구성화되었다. 인문학습을 통해 무의식의 심연에 숨어 있던 내 마음을 만나는 순간, 학습자는 자신을 이해할 수 있다. 자신에 대한 이해는 곧 사람에 대한 이해로 연결되며, 학습자의 적극적인 사유와 해석의 과정을 거쳐 타인과 주변에 대한 이해로 확장되고 있었다. 다시 말하면, 자신의 존재 가치와 의미, 가치로운 삶, 의미로운 삶에 대한 자기성찰은 타인과의 관계망 속에서 수용되고 확장, 재구성될 수 있는 것이다. 자신의 내면 속으로 향했던 삶의 물음들은 인문학습을 통해 그 지평을 넓히고 주변과 맥락을 포괄적·포용적·관용적인 시선으로 바라보게 되면서 사회적 존재로서의 자신의 역할을 고민하게 하는 계기로 작용하고 있었다. 10명의 모든 면담자들이 학습을 통해 얻은 앎과 깨달음을 자신의 삶에 실제 ‘적용’하고 ‘실천’해 보려는 노력들을 경주하고 있었다.

면담 연구에서 흥미로웠던 점은 자신의 실존의 문제와 정체성을 고민하는 자기성찰적 학습 과정이 사람과의 관계망 속에서 재해석되고 수용되는, 즉

19) “중년의 삶은 청소년기의 사춘기만큼이나 많은 내적 고민들로 가득 차 있는 것 같아요. ‘젊지도 늙지도 않은 시기에’ 한참 정신없이 바쁜 시기들을 보내고 나서 되돌아보니 이 길이 바른 길인가, 나는 제대로 살고 있나, 나는 누군지 무얼 위해 살고 있는지에 대한 생각들이 한 순간 물밀 듯 몰려 오더라구요. 근데 이게 선뜻 답이 안 나와서 그 시간이 참으로 막막하고 답답해지던 찰나에 인문학을 접했습니다” (연구참여자 7 면담내용 중 일부)

‘공감적 학습’ 과정을 함께 수반하고 있다는 점이였다. 면담 참여자들은 성찰을 공감과 같은 맥락에 두고, 중첩적으로 이야기를 서술하는 경향이 있었다. 나에 대한 이해가 타인에 대한 이해이고, 내 마음과 만나게 되면서 타인의 마음과 정서에 더욱 공감하게 되었다는 학습자들은 내 안의 편견과 프레임에서 벗어나고자 노력하는 성찰적 학습의 과정들이 곧 사람들과의 다양한 관계의 층위들을 포용하고 수용하는 공감적 학습의 과정과 맥락을 같이 한다는 점을 시사하였다. 이는 곧 성찰과 공감이 상호 연관성을 맺으며 상보적 관계 속에서 학습의 과정을 더욱 풍성하게 만들고 있다는 점을 보여주는 것으로 해석할 수 있다.

학습자들은 인문학습을 진정으로 즐기고 있었고, 자신과 타인을 마주하는 경험들을 통해 공부의 즐거움에 매료되어 있었다. 누가 시키는 것이 아니라, 스스로 찾아서 하는 공부이자 누군가에게 보여지기 위한 공부가 아니라 내 안의 나를 만나는 여정으로서의 공부는 인생의 새로운 즐거움이자 기쁨으로 자리매김하고 있었다. 공부의 즐거움은 새로운 꿈과 도전, 희망의 재발견으로 이어졌다. 공부를 함으로써 새로운 희망을 가지게 되고, 더 나은 나를 만날 수 있다는 설레임은 중장년 여성학습자들로 하여금 학습을 지속하게 만드는 추동력이 되고 있었다. 학습에의 집중과 경험은 잃어버린 꿈을 되찾게 하고, 잃어버렸던 자신감과 당당함을 찾아 주는 계기가 되었다. 삶과 존재성에 대한 탐구와 질문은 곧 그 해결책을 찾고자 하는 탐색의 과정으로 이어지며, 더 깊이 깊이 파고드는 학습경험을 통해 학습자는 자신의 민낯과 더 마주하게 되고, 삶의 지향성에 대해 더욱 고민해 보게 된다. 인문학습을 통해 학습자는 자기성찰을 다층적으로 경험하게 되고, 이러한 순환적, 회귀적, 반복적 학습과정을 통해 다양한 각도와 관점에서 자신과 타인, 사회를 바라볼 수 있는 넓은 안목을 가지게 되었다. 즉, 성찰적 학습과정은 학습자의 내면에서 성숙과 성장을 이끄는 기제로 작동하고 있었다.

인문학습의 효과성에 대한 문제제기에서부터 시작된 본 연구는 궁극적으로 인문학습이 ‘효과’를 낳는 학습이라기보다는 학습자들의 사고와 가치를 전환시킴으로써 삶에 그 ‘유의미성’을 드러내는 학습이라는 결론을 도출하게 하였다. 즉, “어떤 목적을 지닌 행위”에 의하여 드러나는 보람이나 좋은

결과”²⁰⁾라는 의미에서의 인문학습의 ‘효과’는 부재하였다. 학습자들에게 있어 인문학습은 ‘어떤 목적을 지닌 행위’가 아니었으며 더욱이 가시적인 결과물을 낳는 학습도 아니었다. 인문학습은 자신의 존재와 삶을 전체적으로 조망하고 성찰하게 함으로써 생각의 확장과 사고의 전환을 수반하였다. 생각이 바뀌고 확장되는 경험을 통해 학습자들은 삶에 대해 보다 폭넓은 안목과 관점을 가지게 되었고, 이는 삶의 질 향상으로 이어졌다. 학습을 통한 깨달음은 어떠한 존재로 살 것인가, 어떠한 삶을 살 것인가의 문제와 결합되면서 개인적, 사회적 차원에서의 존재 의미로 재구성되었다. 인문학습은 학습자의 사고와 사유를 확장시키면서 자신의 존재 의미와 가치에 대해 끊임없는 질문들을 제기한다. 이러한 질문들에 대한 답변을 찾는 탐구의 과정에서 학습자는 자기성찰의 경험들을 하게 되고, 이는 자신 안에 머무르지 않고, 다시 자신 밖으로 표출되어 타인과의 관계망 속에서의 자신을 고민하게 한다. 이를 통해 중장년 학습자들은 자신의 존재 가치를 의미화시키고, 삶에서의 방향성을 찾아가게 되는 것이다. 이것이 바로 중장년 시기에 인문학습이 필요한 이유이자 인문학습의 유의미성이라 할 수 있을 것이다.

3. 논의 및 제언

평생교육의 저변 확대로 인해 주변인이던 성인이 평생학습의 주요 대상으로 부각되었다. 성인학습을 이해하는 틀로서 등장한 안드라고지(Andragogy)는 성인들의 다양한 생애 경험과 배움의 욕구를 인정하고 성인학습을 성인들의 사회적, 상황적, 직업적 맥락과 연관지어 고려하는 개념틀로 이해할 수 있다. 하지만, ‘여성’임을 명시하지 않은 일반연구에서의 성인은 “여성을 배제한 남성”을 뜻하며(박성희, 2004: 308) 안드라고지 역시 남성의 시각과 삶의 맥락에 터해 있어 여전히 여성학습자에 대한 다양한 연구의 필요성이 제기되고 있다. 평생교육의 대두로 여성의 지위 향상과

20) 국립국어원 표준국어대사전 “효과” 검색 (http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp)

경제적 독립을 위한 여성 교육의 비중이 확대되었지만, 중장년 여성학습자들을 대상으로 하는 평생교육 프로그램은 여전히 여가 및 취미생활 위주로 구성되어 있는 것이 현실이다. 하지만 중장년 여성의 학습욕구는 단지 여가 생활의 확장에 그치지 않는다. “여성들의 학습욕구에는 삶의 욕구, 주체성의 욕구, 경제적으로 풍요로운 삶을 추구하려는 욕구, 선을 추구하고 아름다움을 추구하고자 하는 심미적 욕구 및 억압적인 사회로부터 해방시킬 대안적 문화를 창출하고자하는 욕구 등이 있다”(곽삼근, 2004: 125-128)고 할 수 있는데, 따라서 여성들의 배움의 욕구는 “단순한 지식습득에서 더 나아가 자신의 주체성의 문제, 대안적 문화 창출의 욕구까지 확장된다”고 볼 수 있다(김자영, 2013: 49).

특히, 주체성의 문제는 ‘여성’으로서의 삶의 맥락과 연관되어 여성 스스로 주체적인 삶을 영위할 수 있는 토대가 되므로, 여성교육에 있어 중요한 키워드가 된다. 주체적으로 삶을 살기 위해서는 자기주도적으로 판단하고 실천할 수 있는 힘을 기르는 것이 중요한데, 이 때 필요한 것이 자기반성과 인식에서부터 비롯되는 자기성찰적 학습이라 할 수 있다. “중년기에 처한 사람들은 모두 한 번의 심리적 위기를 경험”하게 되는데(최순남, 2002: 141) 중장년 여성학습자들은 중년기를 지나면서 다양한 생애 갈등을 경험하며 내재된 감정과 근본적인 욕구에 직면하게 된다. 내면의 심리적 갈등과 위기의 극복은 주체성 회복의 문제와 직결되어 있으며, 주체성 회복을 위해서는 주체적으로 생각하고 판단할 수 있는 인식의 확장 즉 의도적인 평생학습의 노력이 필요하다고 하겠다.

평생교육은 “일생에 걸쳐 삶과 경험을 성장, 회복, 재구성하는 적극적 활동이며 이 과정에서 이루어지는 학습은 세계 속에 더불어 존재하는 자신의 인간적 존재방식을 성찰하는 구조”(한승희·양은아, 2007: 28)로서, 평생교육 과정에서 이루어지는 평생학습은 삶과 실존에 대해 고민하고 성찰함으로써 삶의 가치와 의미를 탐색하는 인문학습과 그 맥락을 같이 한다고 할 수 있다. “학습자의 자율성과 자발성, 촉진자 또는 조력자로서 교육자의 역할, 내재적 동기, 자아실현, 안드라고지와 자기주도적 학습 중시 등의 평생교육의 전통은 곧 인문주의 교육 전통과 공유”(김의태·강대중, 2012: 198)하고 있고, 인문교양교육은 “인간의 주체적인 인식과 경험의 성장을 보전”(김

의태·강대중, 2012: 199)하는 교육이기 때문이다. 다시 말하면, 인간의 주체적 의식의 회복과 인식의 확장을 위해서는 인간 내면과 삶의 의미를 탐색하는 인문주의적 평생학습이 강조되어야 한다. 평생교육의 본질적 가치가 인간의 자기성장 및 자아실현을 도모하고, 지속적인 평생의 배움을 통해 실질적인 삶의 문제를 해결해 나가는 것이라고 한다면, 중장년 여성들의 삶의 위기 극복의 대안으로서 인문학습에의 참여와 이를 통한 자기성찰의 과정이 필요하다고 할 수 있다.

연구 결과 및 선행연구들은 중장년기에 인문학습의 필요성과 유의미성을 재확인시켜 주고 있다. 이를 토대로, 중장년 여성학습자들을 위한 인문학 프로그램 및 중장년 여성 평생교육의 방향성을 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 중장년 여성 학습자들에게 적절한 학습 과제 및 학습 목표가 설정될 필요가 있다. 중장년 여성 학습자들은 성인학습자로서 학습의 주체이며, 학습에의 선택권과 자기주도성을 가진다. 삶의 맥락에서 필요한 학습을 스스로 선택하며, 자발적이고 능동적으로 인문학습에 참여한다. 성인학습자로서 지니는 선택권과 자기주도성은 학습에의 지속성과 단절성의 두 가지 의미를 동시에 내포하는데, 학습목표, 학습과제의 수준 등이 자신이 설정한 기준에 부합되면 학습은 지속된다. 하지만, 학습과제 수준이 높거나 낮을 경우 불안감이나 지루함을 느낌으로써 학습을 포기할 수 있다. 즉 학습 과제 및 학습 목표가 중장년 학습자의 학습능력과 균형을 맞출 수 있도록 적절하게 설정될 필요가 있다.

둘째, 인문학습을 통한 사유의 확장은 구체적인 현실의 문제를 적극적으로 해결해 나갈 수 있는 삶의 지혜를 제시한다. 이러한 맥락에서 삶의 지혜와 연관된 ‘삶 속에서 존재하는’ ‘생활 중심성을 지향하는’ 인문학 프로그램이 더욱 다양하게 기획될 필요가 있다. 중장년 학습자들의 학습은 삶의 맥락과 닿아있다. “성인학습은 생활중심성(life-centered)을 지향”(김종서 외, 2009: 136)하기 때문에 삶을 떼어놓고 학습을 생각할 수 없다. 중장년의 학습은 현실적이고 실용적 목적을 가지기 때문에 삶과 괴리된 학습은 중장년 학습자들에게 무의미하다. 그런데, 역설적이게도 실존적이고 성찰적 질문을 제기하는 인문학은 삶과 연관되어 있다. “인문학은 과학이 아니며,

오직 인간의 삶 속에서만 존재”(양은아, 2009c: 81)하기 때문이다. 중년의 위기를 맞이한 중장년들에게 인문학습을 통한 인문학적 이해와 사유의 과정은 심리적 갈등을 극복하고, 철학적 관점을 정립할 수 있는 기회를 제공할 수 있다는 점에서 그 유의미성을 가진다. 따라서, 인문학 프로그램을 설계함에 있어 단순히 지식의 제공이나 전달 수준에서 그칠 것이 아니라 학습한 내용을 현실 상황에 적용하고, 심리적 문제를 해결할 수 있는 실존적 질문과 내면 탐구의 과정을 반드시 포함시켜야 한다. 예를 들어 서양사 강좌를 할 때, 수많은 철학자나 역사가의 이론을 교과서식으로 나열하는 커리큘럼이 아니라, 하나의 중심 이슈에 대해서 깊이 있게 생각해 보고 토론할 수 있는 기회를 마련해 주어야 한다. 과거의 역사가 왜 현재에도 시사점을 주고 있는지, 과거의 상황과 지금의 상황은 어떤 맥락에서 연결되고 구별되는지 다양한 시각과 관점을 제시함으로써 중장년 학습자가 학습을 통해 자신의 삶과 경험을 재구성하고, 인식을 확장해갈 수 있도록 해야 할 것이다.

셋째, 중장년 여성 학습자들이 학습을 지속할 수 있도록 다양한 흥미를 유발하는 자기성찰 인문학 프로그램 개발이 요구된다. 학습에의 자율성은 학습에 대한 의욕 고취와 함께 학습의 즐거움을 선사한다. 중장년 학습자들은 스스로 하는 학습, 나를 찾기 위한 학습을 통해 공부하는 즐거움을 체험하는데, 이러한 학습에의 흥미와 즐거움은 삶의 즐거움과 행복감으로 승화된다. 하지만, 학업에서 한참 벗어났던 중장년 학습자들은 학습을 지속하는 과정에서 여러 생활적 제약과 상황들에 직면한다. 학습에 재미나 흥미가 없어지면, 학습은 중단될 수 있다. 학습에서의 ‘흥미’라는 개념은 개인의 선호나 쾌락을 넘어 “즐거움과 진지함이 통합”된 개념(이화선, 2010: 35)으로, Dewey 에 의하면 “흥미란 자아와 대상세계가 하나로 되어가는 일련의 통일적 활동”이며, “진정한 흥미는 자아의 능동적 활동성에서 비롯된다는 것, 객관적 대상들의 의미에 반응하는 지성적 노력을 동반한다는 것, 계속적으로 발달해가는 총체적 자아의 표현”이다(이화선, 2010: 36). 즉, 성인인문학습에서 개인의 능동적 활동과 지성적 노력, 총체적 자아의 발달 등이 결부된 ‘진정한 흥미’의 증진이 필요하다 하겠다. 인문학습이 ‘진정한 흥미’를 통한 ‘즐거움’과 ‘진지함’을 동시에 줄 때, 학습이 계속 이어질 수

있다. 결국, 중장년학습자의 ‘진정한 흥미’를 증진할 수 있는 다양한 소재의 인문학 프로그램 개발이 필요할 것이다. 특히, 성인학습자들은 다양한 생애 경험을 가지고 있는 만큼, 그들의 인생의 경험과 인문학을 연관 지어 흥미를 유발시키고, 그로부터 배움을 얻을 수 있도록 다차원적인 학습동기 부여가 요구된다.

넷째, 인문학습 과정에서 내면적 변화를 통합적이고 조화롭게 경험할 수 있도록 성찰과 공감의 커리큘럼을 균형적으로 맞출 필요가 있다. 나이가 들수록 학습이 필요하다. 특히, 관점을 전환시키고 인식을 확장할 수 있는 학습으로서 인문학습이 요구된다. 경험이 축적되면서 경험에 대한 확신이 강해지고, 주관이 더욱 뚜렷해지는데, 중장년기는 소위 ‘고집’이라는 것이 자리잡기 시작하는 시기이며, 타인의 생각보다는 자신의 생각의 우월성을 주장하게 되는 시기이다. 나이가 들수록 사고의 유연함이 떨어지고 낮설고 새로운 것에 거부감을 가질 수 있다. 다양하고 다층적인 생애 경험은 세상을 바라보는 해석틀이자 준거로 작용한다. 자신만의 준거가 강화될 때, 사고의 프레임 안에 갇힐 수 있다. 사고로 인한 편협함에서 벗어나기 위해서는 현재 자신이 가진 프레임에 대한 성찰과 타인에 대한 공감이 요구된다. 연구 결과는 중장년 학습자들이 인문학습을 통해 성찰의 측면에서 내면적으로 변화할 수 있음을 시사한다. 성찰의 내면적 변화는 학습자 내부에서부터 점진적으로 일어나 지속적으로 축적되고, 근본적으로 사고의 변화를 촉진시킬 수 있다. 사고의 변화는 곧 행위의 변화를 수반한다. 따라서 중장년 학습자들의 생애 경험을 고려하여 성찰과 공감이 학습과정에서 조화롭게 이루어질 수 있도록 커리큘럼을 균형적으로 맞추어야 한다. 이를 통해, 학습자는 인문학습을 통한 내면적 변화를 경험함으로써 자아 의식을 확장시키고, 자기 완성 및 자아 통합의 세계로 나아갈 수 있을 것이다.

4. 연구의 의의와 제한점

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 인문학습의 효과성을 측정하는 기존 방법들의 한계를 보완하기 위해 새로운 접근을 시도하였다. 인문학 연구는 대부분 인문학습보다는 인문학 교육에 집중되어 인문학 교육 프로그램 자체의 효과성 검증을 측정하는 연구가 대부분이었다. 특히, 성인학습자의 내면적 ‘변화’를 분석한 연구는 소수에 불과하였는데, 대부분의 연구가 면담 연구로 이루어지고 있었다. 연구자들이 다양한 조사도구를 활용하여 인문학의 효과성과 학습자의 변화를 검증하고자 시도하고 있으나, 포괄적인 분석이 아직 미흡한 상태이다. 따라서 본 연구에서는 많은 인문학 연구자들이 인문학의 핵심요소로 지적하고 있는 자기성찰의 측면에서 인문학습의 효과성과 인문학습을 통한 학습자의 내면적 ‘변화’를 분석하기 위하여 설문 연구와 면담연구를 병행함으로써 실증적이고 통합적인 분석을 시도하였다. 특히, ‘학습자’에 초점을 맞추어 인문학습 전·후의 학습자의 내면적 변화를 분석함으로써 인간 내면의 변화를 이끌어내어 자아 성장 및 사유를 확장시키는 인문학의 본질을 탐구하는데 본 연구의 의의가 있다.

둘째, 본 연구의 주요 연구대상자들은 중장년기를 시작하거나 현재 겪고 있는 40대 이상의 중장년 여성학습자들이었다. 중장년의 다양한 심리적 위기와 정신적 갈등들을 경험하면서 사람들은 자신의 삶을 되돌아보고, 앞으로 어떻게 살아야 할지에 대한 계획을 세우게 된다. 이 과정에서 자신과 타인, 상황을 비판적으로 바라보고, 성찰해 보는 것은 삶의 성장과 미래 계획을 위해 반드시 필요한 과정이다. 이는 단순히 생각만으로 되는 것은 아니다. 삶에 대한 사유를 확장하고, 자신의 내면의 목소리에 귀를 기울이기 위해 일종의 자극제가 필요한데, 이러한 자극제로서 인문학습은 큰 역할을 할 수 있다. 본 연구에서는 학습자들이 인문학습을 통해 다양한 인지적, 정서적 변화들을 경험할 수 있다는 가정 하에, 인문학습이 추구하는 자기성찰의 과정이 중장년 학습자들의 사고에 긍정적인 영향을 미칠 것이라 예상하였다. 설문조사 및 면담조사를 통해 실제 인문학습 과정에서의 자기성찰의 변화가 유의미하게 일어났으며 이는 학습자들의 삶의 질 향상에 기여하고 있음을 확인하였다. 본 연구 결과를 토대로, 중장년들에게 치유와 자기성장의 기제로서의 인문학 강좌의 의의를 찾을 수 있을 것이다. 본 연구는 중장년 학습자들의 성찰이라는 내면적 변화를 포착하여 그 실제성을 분석

함으로써, 인문학습의 필요성과 유의미성을 밝혀내었다는 데에 큰 의의가 있다.

본 연구가 가지는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구 대상은 서울시 및 경기도 인문학습 강좌에 참여하는 소수²¹⁾의 중장년 학습자들로써, 표집 대상이 특정 지역에 편중되어 있어 우리나라 전체 학습자의 대표성을 갖기 어려우며 본 연구결과를 일반화하기 어려울 수 있다.

둘째, 연구대상자들은 인문학습 강좌에 참여하는 학습자들이므로, 기본적으로 학습에 열의가 있고, 삶의 가치나 의미를 찾고 싶어 하는 적극적이고 능동적 학습자들일 가능성이 많다. 따라서, 인문학습 강좌에 참여하지 않는 소극적이고 수동적 학습자들에 비해 내면적 변화를 추구하는 정도가 커서, 연구 결과가 편중화되었을 가능성이 있다.

셋째, 자기성찰의 측정도구는 연구에 맞게 새로 개발되기보다, 기존의 타당성 검토가 끝난 척도들 중 연구자가 연구의 목적에 맞게 임의로 선정한 척도들로 설문지가 구성되었다. 따라서, 연구자에 의해 선정된 설문지 문항들이 연구 결과의 예측 방향으로 가정되어 있음으로 인해, 자의적 해석의 오류를 배제할 수 없다.

넷째, 시간적, 물리적 제약에 따라 연구대상은 2017년 하반기 서울시 3개 구 및 경기도 1군의 평생학습관에서 인문학습 강좌에 참여한 학습자들이었다. 모든 평생학습기관이 아닌, 일부 평생학습센터에서 하는 단기 강좌²²⁾를 대상으로 함으로써, 장기간에 걸친 인간의 사고나 지각의 변화를 관찰하기 어려웠다. 따라서 연구자가 관찰하고자 하는 인문학습을 통한 학습자의 내면적 변화의 정도가 미비할 가능성을 배제하기 어려울 수 있다.

21) 본 연구의 설문 연구대상자는 132명, 면담 연구대상자는 총 10명이다.

22) 6주~16주 등 강좌에 따라 다르게 진행되었다.

참 고 문 헌

- 강대중 (2009a). 학습생애사. 교육비평, (26), 238-255.
- 강대중 (2009b). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. 15(1), 201-223, 평생교육학연구.
- 강연호 (2015). 공감과 성찰로서의 문학적 상상력과 인문학. 열린정신 인문학연구, 16(2), 381-400.
- 곽삼근 (2004). Women's Empowerment and Lifelong Learning in Korea, 여성의 평생학습과 임파워먼트: 한국, 노르웨이, 미국, 일본. 이화여자대학교 한국여성연구원 세미나 자료집, 123-144.
- _____ (2008). 여성주의 교육학: 학습 리더십의 출현과 그 의미. 이화여자대학교출판부.
- 권대봉 (2011). 성인교육방법론. 서울: 학지사.
- 권향원 · 김선이 (2016). 성인학습자의 인문학 평생교육 학습체험에 대한 현상학적 질적연구. 평생교육학연구, 22(2), 193-221.
- 김경선 · 성승연 (2012). 독서치료를 경험한 중년여성의 삶의 인식변화에 대한 현상학적 연구. 한국심리학회지: 여성, 17(3), 475-516.
- 김경희 (2002). 크리스천 중년여성의 성숙성에 관한 연구. 연세대학교 박사학위논문.

김귀분 · 유재희 · 이은자 (2002). 중년 여성의 위기 경험. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 32(3), 305-316.

김동배 · 권중돈 (1999). *인간발달과 사회복지실천*. 서울: 학지사.

김말란 (2012). 인문학교육이 자활사업 참여자 정서적요인, 사회적요인, 임파워먼트에 미치는 영향. *대구한의대학교 박사학위논문*.

김명자 (1989). 중년기 위기감 및 그 관련 변인에 관한 연구: 서울시 남성과 여성을 중심으로. *이화여자대학교 박사학위논문*.

_____ (1998). *중년기 발달*. 교문사.

김명자 · 박성연 (1989). 중년기 위기감 및 그 관련 변인에 관한 연구. *한국가정관리학회지*, 7(1), 97-118.

김미옥 (2014). 중년기 여성의 대인애착, 내현적 자기에 및 배우자 지지가 심리적 안녕감에 미치는 영향. *가톨릭대학교 대학원 박사학위논문*

김보성 (2009). 인문학 중심 문화예술교육의 노숙인 재활 효과에 관한 연구. *성공회대학교 문화 대학원 석사학위논문*.

김분한 · 김윤숙 · 최지은 · 전해원 · 정연 (2005). 중년 여성의 삶의 의미에 대한 주관성 연구. *성인간호학회지*, 17(2), 177-187.

김상준 (2007). 성찰성과 윤리. *사회와 이론*, 10, 33-78.

김애순 (1993). 개방성향과 직업, 결혼, 자녀관계가 중년기 위기감에 미치는 영향. *연세대학교 박사학위 논문*.

김애순·윤진 (1993). 중년기 위기감(1) : 그 시기 확인 및 사회경제적 변인들이 중년기 위기감에 미치는 영향. 한국노년학회, 13(1), 1-16.

_____ (1993). 중년기 위기감(2). 한국심리학회지, 6(1), 75-84.

_____ (1993). 중년기 위기감(3). 한국노년학회, 13(2), 1-14.

_____ (2012). 장·노년 심리학. 시그마프레스.

김의태·강대중 (2012) 노숙인 자립을 위한 인문교양교육의 가능성: <성프란시스대학 인문학과정>을 중심으로. 평생교육학연구, 18(3), 197-226.

김자영 (2013). 성인여성 평생교육에서 '자기 삶 성찰교육'사례 분석. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.

김정민·최연실 (2014). 50대 만학도 여성의 생애사 연구 : 삶의 영역, 전환점과 적응을 중심으로. 한국심리학회지 : 여성, 19(1), 1-29.

김종서 외(2009). 평생교육개론. 교육과학사.

김지연(2012). 자기성찰(Self-reflection) 활동이 초등학생의 어휘 습득 및 학습 흥미에 미치는 영향 연구 : 성찰일지 활동을 중심으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문

김진호 (2003). 성인교육프로그램 참여자의 학습몰입 영향요인에 관한 구조분석, 서울대학교 박사학위논문.

- 김춘경 (2010). 중년기 우울 여성의 우울경험에 대한 질적 연구. 상담학연구, 11(4), 1783-1806.
- 김한별 (2009). 교사의 무형식 학습에서 사회적 자본의 의미. Andragogy Today, 12(3), 27-45.
- 김한별 (2016). 상담자 몰입과 공감, 내담자 몰입과 자기성찰 간의 구조모형 분석. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 김형일 (2010). 중년여성의 정서적 위기감에 대한 연구. 한국여성교양학회지, 19, 133-153.
- 김호연 · 유강하 (2012). 인문학 교육의 역할과 효용성에 관한 연구 - K중학교 인문학교 운영 사례를 중심으로. 중등교육연구, 60(1), 83-107.
- 김홍중 (2007). 근대적 성찰성의 풍경과 성찰적 주체의 알레고리. 한국사회학, 41(3), 186-214.
- 나운경 (2013). 평생교육의 오래된 새 길: 전환학습적 인문학으로의 선회. 평생교육학연구, 19(2), 215-237.
- 대니엘 레빈슨 Daniel. J Levinson,, The Season of a Woman's Life, 김애순 역 (2006). 여자가 겪는 인생의 4 계절. 이화여자대학교출판부.
- 데이비드 베인브릿지 David Bainbridge (2012). 중년의 발견. 이은주 역. 청림출판.
- 메리 다피즈 Mary d'Apice (2003). 정오에서 해질녘까지 (Noon to Nightfall, a journey through mid life and aging). 남학우 · 김효성 역. 성 바오로.

- 문정애 (2007), 자기배려를 위한 교육론 탐색. 교육학논총, 28(2), 58-77.
- 박선희 · 최미나 · 이승기.(2008) 구조화된 인지적 성찰일지가 메타인지와 학업성취에 미치는 영향에 관한 연구. 공학교육연구, 11(1), 5-13.
- 박성희 (2004). 질적 연구방법의 이해 : 생애사 연구 (Biography research)를 중심으로. 서울: 원미사.
- 박세원 (2007). 초등학생의 존재론적 탐구를 돕는 성찰적 교육과정 구성 방안. 초등도덕교육, 25, 117-146.
- 박소연 · 김한별 (2012). 대학생의 저널쓰기를 통한 자아성찰 과정에서의 자아정체감 형성 경험 분석. 교양교육연구, 6(1), 153-178.
- 박아청 (1998). 자기의 탐색. 교육과학사.
- 박애경 (2002) 중년기 위기에 대한 목회상담학적 접근. 나사렛대학교 신학대학원 석사학위논문.
- 박연하 (2006). 중년여성의 학습경험유형 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 박철안 (2016). 중년기 우울증의 문제와 그 극복의 방안 - 칼 융의 이론을 중심으로. 신학과 실천, 49, 533-554.
- 박현옥 (2016). 중년여성의 이혼경험을 통한 전환학습에 관한 질적 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 배석영 · 박성희 · 박경호 · 황치석 (2010). 평생교육론. 양서원.

- 배을규 · 문성숙 (2006). 중산층 전업주부의 자기주도적 학습 과정 특성. *Andragogy Today*, 한국성인교육학회, 9(4), 261-300.
- 보건복지부 (2014). 2014 노인실태조사 보고서.
- 성태제 (2014). 알기쉬운 통계분석, 기술통계에서 구조방정식 모형까지. 학지사.
- 손동현 (2009). 교양교육의 새로운 위상과 그 강화 대책. *교양교육연구*, 3(2), 5-22.
- 송지준 (2008). 논문작성에 필요한 SPSS/AMOS통계분석방법. 21세기사.
- 신다은 (2015). 성인학습자의 평생학습정향성에 관한 연구. 동의대학교 대학원 석사학위논문.
- 신현아 (1992). 심리사회적 성격발달 측정도구의 타당도 예비연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 심승환 (2012). 사고의 교육적 의미에 대한 고찰. *고려대학교 교육문제연구소*, 42, 177-201.
- 심지현 (2017). 중년 여성의 통합문학치료 경험에 관한 내러티브 연구. 경북대학교 박사학위논문.
- 안은미 · 허정무 (2015). 중년여성의 평생학습 참여가 주관적인 삶의 질 인식에 미치는 영향. *노년교육연구*, 1(1), 91-111.
- 안진석 (2002). 중년남성의 심리사회적 위기에 영향을 미치는 요인 연구. 강남대학교 대학원 석사학위 논문.

안토니오 다마지오, 임지원 옮김(2007). 스피노자의 뇌. 사이언스북스.

양은아 (2009a) 대중인문학교실 참여 학습자의 학습활동과 경험적 변화에 관한 연구. 평생교육학연구, 15(4), 35-74.

_____ (2009b) 성인 인문학습과정에 나타난 삶과 학습의 선순환적 경험구조에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

_____ (2009c). 실천인문학과 결합된 인문교육의 성격변화와 대중인문교육의 새로운 맥락화. 평생교육연구, 15(3), 51-84.

_____ (2010a). 삶과 학습의 선순환적 관계에서 나타나는 인문학습경험에 대한 생애사적 분석. 열린교육연구, 18(2), 143-172.

_____ (2010b). 왜 인문학에 끌리는가 - 문화, 학습, 실존의 끌개경험으로서 인문학습의 의미. 교육인류학연구. 13(1). 31-68.

_____ (2011). 인문학적 사유방식과 교육적 질문방식: 성인인문교실에서의 문제제기와 질문방식의 전환. 평생교육연구. 17(1). 53-90.

엄미리 (2010). e-포트폴리오 성찰일지 작성활동의 학습효과에 영향을 미치는 학습자 관련 변인에 관한 연구. 고려대학교 박사학위논문.

엄태동 (2016), 하이데거와 교육: 인간다움과 교육적 삶. 교육과학사.

오명옥 · 고효정 · 박청자 (2000). 중년기 여성의 위기감과 자아 정체감과의 관계. 한국모자보건학회지, 4(1), 17-31

와다 히데키 (2009). 철없는 남자는 늙지 않는다. 중앙북스

- 원수라 (2015) 중학생의 자기성찰 태도 향상을 위한 뇌교육 실행연구. 국제 뇌교육종합대학원 대학교 박사학위논문.
- 유영주 · 김진모 (2014). 국내 성인학습자의 학습몰입 영향요인에 관한 통합적 문헌고찰. 산업교육연구, 29, 1-27.
- 윤나래 (2010). 주부들의 여성주의 ‘실천인문학’ 공부와 풀뿌리 여성운동의 가능성. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 윤용택 · 하순애 (2008) 소외계층을 위한 대중 철학교육의 의미: ‘제주희망대학 인문학 과정’의 사례를 중심으로. 철학윤리교육연구, 24(40), 101-117.
- 윤희주 (2010) 빈곤지역 중년여성의 인문학 학습에 관한 비판적 문화기술지. 연세대학교 석사학위논문.
- 이정은 (2012). 중년기 스트레스와 탄력성이 심리적 안녕감에 미치는 영향. 성신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이명원 (2007). 평화인문학의 이론과 실제: 교정인문학의 지향과 전망. 교정담론. 1. 33-50.
- 이서영 (2014), 자기이해를 위한 인문적 사회과교육. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이승희 (2002). CSCL에서 협력적 성찰지원 도구의 효과 분석. 한양대학교 박사학위 논문.
- 이영주 (2012). 대중 인문교양강좌 현황과 사례연구: <가톨릭대학교 시민인문강좌>를 중심으로. 석사학위논문. 가톨릭대학교 대학원.

- 이인성 · 김경한 · 김양순 (2003). 서양의 고전·중세·르네상스 휴머니즘의 발생 및 이념 연구를 통해 본 인문학의 새방향. 불과구름.
- 이재용 (1998). 다산의 심성론과 수양론을 적용한 자기 성찰적 상담. 청주 교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이정인 · 김계하 · 오순학 (2003). 중년 남성의 우울과 삶의 만족도에 관한 연구. 성인간호학회지, 15(3), 422-431.
- 이종우 (2001). 변화하는 사회와 인문교양. 인문과학, 9, 179-186.
- 이종주 (2015). 데카르트의 『제일철학에 대한 성찰』에서 초월론적 타자이론. 철학사상, 56, 67-99.
- 이화선 (2010). 학습플로워 경험의 증진방안연구 - 관련변인 간의 구조적 관계분석과 플로워채널 탐색을 기반으로. 성균관대학교 박사학위 논문.
- 임경수 (2002). 중년리모델링. 도서출판 CUP.
- _____ (2005). 인생의 봄과 가을: 중년의 심리이해와 분석. 학지사.
- _____ (2016). 오후수업. 시그마프레스.
- 임숙경 · 조용하(2008). 여성 성인 학습자의 평생 학습참여 성과 및 영향 요인에 관한 구조모형분석. Andragogy Today, 11(4), pp. 53-76.
- 임천택 (2003). ‘전제’의 기능과 국어교육적 의미. 새국어교육, (66), 97-117.
- 장명수 (2008). 위기문제와 기독교상담적 접근. 목회와 상담, 11, 169-198.

- 장선화 (2015). 중년기 전업주부의 평생교육 참여 동기에 따른 자아존중감과 삶의 만족도에 관한 연구-인문학 프로그램을 중심으로. 서강대학교 석사학위논문.
- 장지혜 (2013). 성찰적 사고를 위한 비평적 에세이 쓰기 교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 장현지 · 홍아정 (2014). 대학생의 사회적 지지가 진로준비행동에 미치는 영향과 성찰학습의 매개효과. 직업교육연구, 33(2), 17-40.
- 장환영 (2012). 평생교육을 위한 긍정심리학의 시사점: 행복, 진정성, 심리자본에 대한 탐구. Andragogy Today, 15 (1), 141-169.
- 전미숙 (2016). 중년여성을 위한 평생교육 연구동향 탐색-국내학위논문을 중심으로, 단국대학교 석사학위논문.
- 전은경 (2013) 여자 대학생의 자기성찰 경험에 대한 내러티브 탐구. 국제뇌교육종합대학원대학교 석사학위논문.
- 전종철 (2012). 성찰의 유형이 학습동기 및 자기효능감에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위논문.
- 전찬례 (2011). 중년전환기 여성의 인생구조 변화와 신경증에 관한 기독교 상담학적 고찰. 계명대학교 박사학위 논문.
- 정민승 (2010). 성인학습의 이해. 에피스테메.
- 정석환 (2007). 아름다운 중년을 위한 외침. 주는 나무.
- 정영숙 · 이화진 (2014) 중년기의 성숙한 노화와 죽음 태도 및 죽음 대처 유능감의 관계. 한국심리학회지: 발달, 27(2), 131-151.

정영란 · 김동식(2003). 웹 기반 프로젝트 중심 학습에서 성찰적 실천과정이 학습자의 태도 및 학습 결과에 미친 영향. 한국교육공학회, 19(2), 87-115.

정옥분 (2008). 성인 · 노인심리학. 학지사.

정창우 · 손경원 · 박영하 (2015). 인문학 교육 프로그램의 효과성 분석 연구. 도덕윤리과교육. 46(-). 23-58.

정태기 (2002). 위기상담목회. 서울: 대한기독교서회.

조운진 (2012). 여성회관 교육프로그램 참여자의 학습성과 영향요인 분석. 단국대학교 대학원 박사학위논문.

짐 콘웨이 Jim conway (2000). 남자나이 마흔이 된다는 것. 한성열 역. 학지사.

조지 베일란트 George E. Vaillant (2005). 성공적인 삶의 심리학. 한성열 역. 나남신서.

존 듀이 John Dewey, 엄태동 편저 (2001). 존 듀이의 경험과 교육. 원미사.

최미옥 (2015). 성인학습자의 성찰학습이 심리적 안녕감에 미치는 영향과 학습자 특성 및 학습몰입의 매개효과. 중앙대학교 석사학위논문.

최성환 (2011), 딜타이의 자기(Selbst)의 해석학 : 자기성찰(Selbstbesinnung)과 자서전(Selbstbiographie)을 중심으로. 한국 해석학회, 27(-), 171-201.

최순남 (1995). 인간행동과 사회환경. 한신대학교 출판부.

- 최순남 (2002). 인간행동과 사회환경. 한신대학교 출판부.
- 최재숙 (2010). 중년기 자아통합을 돕는 목회상담적 도구로서 에니어그램 활용에 관한 연구. 석사학위논문. 장로회신학대학교 대학원.
- 한국가족상담교육연구소 (2014). 베이비부머의 노년수업. 교문사.
- 한래희 (2014), 자아 이미지와 서사적 정체성 개념을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 교육 연구. 작문연구, 20(-), 335-378.
- 한승희 (2004). 평생교육론 : 평생학습 사회의 교육학. 서울: 학지사.
- _____ (2005). 포스트모던 시대의 평생교육학. 서울: 집문당 .
- _____ (2009). 학습사회를 위한 평생교육론. 서울: 학지사.
- _____ (2010). 평생학습사회연구. 경기: 교육과학사.
- 한승희 · 양은아 (2007). 평생교육 맥락에서의 인문학습의 새 지평- 인문학 위기론의 재해석. 평생교육연구, 13(4), 27-54.
- 한아름 (2009). 성공적 노후 준비를 위한 노인 인문학 평생교육 프로그램 효과성에 대한 실증적 연구. 한국케어매니지먼트연구, 11. 21-46.
- 홀거 라이너스 (2005). 남자 나이 50. 김용현 역. 한스미디어.
- 홍남기 (2012). 반성적 탐구 모형의 교육적 한계와 대안적 탐구 모형에 관한 연구: 듀이의 반성적 탐구에 대한 재검토를 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.

홍익제 · 이인정 · 최해경 (2002). 인간행동과 사회환경. 서울: 나남출판.

황주연 (2011). 자기성찰 척도개발 및 자기관과 자기성찰, 안녕감 간의 경로모형 검증. 가톨릭대학교 박사학위논문.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In English, L.M. and Gillen, M.A. (Eds.) Promoting journal Writing in Adult Education, 9-18.

Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. Adult Education Quarterly, 41(3), 150-167.

Bruner J. (1987), Life as Narrative, Social Research, 54(1), 11-32.

Dewey, J. (1933). How we think. Lexington: D.C. Heath and Company.

E. Leshan (1973). The Wonderful Crisis of Middle Age. N .Y.: Waner Paperback Library.

Fishbein & Burgess(2001). Successful Marriage: A Modern guide to love, sex and family life, chapter 8, Sex Behavior and Problems of the Climacteric. Doubleday.

Hasan, A. (2012). Lifelong learning in OECD and developing countries : An interpretation and assessment. In D.N. Aspin, J.Chapman, K.Evans, & R.Bagnall(Eds.), Second international handbook of lifelong learning, Part 2 (pp.471-498). New York: Springer.

- H. Clinebell(2002). Basic Types of Pastoral Care & Counseling. 박근원 역 『목회상담신론』, 서울: 대한예수교장로회 총회출판국.
- J. Garrick, “Doubting the philosophical assumptions of interpretive research,” International Journal of Qualitative Studies in Education, 12(2), 147-156.
- Jarvis & C. Griffin(Eds.), Adult and continuing education: Major themes in education (pp. 159-179). London, UK: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, David, (1993) "The Process of Experiential Learning" from Thorpe, M, Edwards, R and Hanson, A(eds), Culture and processes of adult learning pp.138-156, London: Routledge.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193-212.
- Lindeman, E. C. (1926). The Meaning of Adult Education.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. Adult Education Quarterly, 28, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. Adult Education Quarterly, 32(3), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-712.
- Mezirow, J.(1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-197.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther(Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*, London, UK: Routledge, 24-38
- Noddings, Nel(1984). *Caring: A Feminine Approach To Ethics & Moral Education*. L.A: University of California Press.
- Sharan B. Merriam · Laura L. Bierema, 최은수 · 신승원 · 강찬석 역(2014). *Adult learning: Linking Theory and Practice*. 성인학습 이론과 실천. 아카데미프레스
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*. 38. 1161-1173.
- Taylor, S. E., & Levin, S. (1976). *The psychological impact of breast cancer : Theory and practice*. SanFrancisco: Wersey Coast Cancer Foundation.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaption to life*. Boston: Little Brown.

Vaillant, G. E. (2010). 행복의 조건: 하버드대학교, 인생성장보고서. (이시형 옮김). 서울: 프런티어. [Aging Well: Surprising Guideposts to a Happier Life from the Landmark Harvard Study of Adult Development (2003)]

Wlodkowski, R. J. (1999). Enhancing adult motivation to learn : A comprehensive guide for teaching all adults(revised). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Wong, P.T.P. (Ed.). (1998). Implicit theories of meaningful and the development of the personal meaning profile. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wong, P.T.P. (Ed.). (2013). The human quest for meaning: Theories, research, and applications. Routledge.

http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1IN1609&vw_cd=MT_OTITLE&list_id=MT_CTITLE_A1_2016_10&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=E1 통계청 검색 자료 (2018.4.26.)

<http://moleg.go.kr> 법제처 국가법령정보센터

http://stats.oecd.org/index.aspx?DataSetCode=HEALTH_STAT

http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp

부록 [설문지]

인 사 의 말 씀

안녕하십니까?

저는 서울대학교 대학원 교육학과에서 평생교육을 전공하고 있는 문미진입니다.

바쁘신 가운데 본 조사에 참여해 주신 귀하께 진심으로 감사드립니다.

본 설문지는 **인생후반기 인문학습을 통한 중장년학습자의 내면적 변화에 미치는 영향**을 분석하기 위해 실시하는 연구자료입니다.

귀하의 응답 내용은 모두 무기명으로 처리되어 개인의 비밀이 보장됩니다.

또한, 조사 외의 목적으로 사용되지 않습니다.

각 문항에 대한 정답은 없으며, 옳고 그른 것을 알아보려는 것이 아니므로, 솔직하게 답변해 주시면 감사하겠습니다. 바쁘시더라도 각 설문지의 항목마다 빠짐없이 답변해 주시면 연구에 커다란 도움이 될 것입니다.

귀한 시간 내어 주셔서 진심으로 감사드립니다!

2017년 9월

서울대학교 교육학과 석사 연구생

문미진 올림

※ 연구 결과에 관심 있으신 분은 본 메일로 연락을 남겨주시면 연구 종료 후 연구 결과를 보내드립니다.

서울대학교 교육학과 / 석사 연구생 문 미 진 ssayrom@snu.ac.kr

■ 다음은 통계 처리를 위한 인구통계학적 질문입니다.

1. 귀하의 연령대는 무엇입니까? (만 나이 기준)

① 40대 ② 50대 ③ 60대 ④ 70대 이상

2. 귀하의 성별은 무엇입니까?

① 여성 ② 남성 ③ 기타

3. 귀하의 직업은 무엇입니까?

① 회사원 ② 자영업 ③ 전문직 ④ 공무원 ⑤ 기타

4. 귀하의 학력은 무엇입니까?

① 초졸 ② 중졸 ③ 고졸 ④ 대졸 ⑤ 기타

■ 다음은 귀하의 ‘자기성찰’ 정도를 알아보는 문항입니다. (5점 리커트 척도)
 각 문항별로 평소 귀하의 생각과 일치하는 정도에 체크(✓) 표시해 주십시오.

가능한 한 중간인 ③ 에는 표시하지 않기를 바랍니다.

문 항	① 전혀 그렇지 않다 <-----> ⑤ 항상 그렇다
나는 화가 나면 무엇 때문에 화가 났는지 생각해 본다.	① ② ③ ④ ⑤
나는 주로 어떤 상황에서 짜증이 나는지 알아보려 한다.	① ② ③ ④ ⑤
불안할 때 이전의 어떤 경험들과 관련 있는지 생각해 본다.	① ② ③ ④ ⑤
나를 불편하게 하는 경험들은 어떤 의미가 있는지 궁금하다.	① ② ③ ④ ⑤
화가 날 때 내가 왜 그러한 행동들을 하는지(했는지) 생각해 본다.	① ② ③ ④ ⑤
화가 났던 마음에 대해 깊이 생각해 보면서 나의 새로운 면을 보게 된다.	① ② ③ ④ ⑤
내가 하는 걱정이 나에게 어떤 영향을 미치는지 이해한다.	① ② ③ ④ ⑤
내가 겪는 경험들이 어떤 의미가 있었는지 발견하곤 한다.	① ② ③ ④ ⑤
기분 나쁜 상황에서 내가 했던 행동들에 대해 생각해 보며 미처 몰랐던 나의 기대나 두려움을 알게 된다.	① ② ③ ④ ⑤
힘든 일을 겪으면서 나에 대해 새롭게 알게 된 적이 있다.	① ② ③ ④ ⑤
상대방과 생각이 다를 때 그가 내 말과 행동을 어떻게 받아들였을지 생각해 본다.	① ② ③ ④ ⑤

상대방이 마음에 들지 않을 때 우리 사이에 어떤 일들이 벌어지고 있는지 곰곰이 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
상대방과 의견이 다를 때 그가 원하는 것이 무엇인지 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
상대방과 갈등이 생길 때 그는 갈등의 원인이 무엇이라고 생각하는지 궁금하다.	①	②	③	④	⑤
상대방에게 서운할 때 상대방이 보인 태도가 무엇을 뜻하는지 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
상대방과 의견 충돌이 생길 때 서로에게 도움이 되는 해결방식이 무엇인지 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
상대방이 보인 행동에 대해 곰곰이 생각하면 그의 마음이 심정적으로 이해가 간다.	①	②	③	④	⑤
상대방도 나와 같이 불완전하다는 것을 깨닫게 되면서 그를 탓하는 일이 줄어들었다.	①	②	③	④	⑤
상대방과 의견이 달라도 마음 편하게 그를 배려한다.	①	②	③	④	⑤
상대방과의 갈등에 대해 깊이 이해해 봄으로써 그 갈등에 대해 달리 바라본다.	①	②	③	④	⑤

귀한 시간 내어 주셔서 감사합니다!

연구에 소중한 자료로 활용하겠습니다.

Abstract

Study on self-reflection of middle-aged female learners in humanities learning

MOON MI JIN

Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

Focusing on the phenomenon that middle-aged people voluntarily participate in humanities learning, this study conducted survey research and interviews with middle-aged learners. The purpose of this study is to verify empirically the effectiveness of humanities learning by statistically analyzing the changes in self-reflection scale through pre and post-test. In the interview study, the opportunities for middle-aged female learners to participate in humanities studies and the process of self-reflection through humanities learning were explored and examined. Based on the results of these researches, the direction of humanities programs and lifelong education for middle-aged adult learners were examined.

The research problems to carry out the purpose of the research are as

follows. First, does the humanities learning of middle-aged learners have an effect on internal change of self-reflection? Second, why do middle-aged female learners try to study humanities? Third, how do middle-aged female learners perform self-reflection tasks through humanities studies?

The subjects of the survey study were middle-aged learners in their 40s-60s who voluntarily participated in humanities studies classes in the Lifelong Learning Center in 3 out of 25 municipalities in Seoul. Data from the survey were analyzed through the SPSS program. For the analysis, exploratory factor analysis (EFA), Cronbach's alpha value calculation, frequency analysis, correlation analysis, paired t-test, independent sample t-test, and one way ANOVA.

Area for the interview study were extended in the Lifelong Learning Center in Gyeonggi-do. The final subjects of the interview study were 10 students, 6 in 40s, 3 in 50s, 1 in 60s. One-to-one in-depth interviews with the participants were conducted. Data collected from the interview study were classified by key-words and labeled by semantic category, then segmented and integrated by category by open coding and axial coding.

The results obtained from this study are as follows.

First, in all sub-scales of self-reflection, there was a statistically significant difference. This implies that the effectiveness of humanities learning has been proved empirically by indicating that it has positively brought inward changes of middle-aged learners in terms of self-reflection.

Second, as a result of analyzing the difference of self-reflection according to the characteristics of learners, there was no significant difference according to sex, age and educational background. This implies that humanities learning can lead to a universal change of human regardless of individual characteristics of learners

Third, the motivation and the reason for participating in the humanities studies of the middle-aged female learners were different by each learner, who were looking at learning from the context of their lives. The learners are trying to understand humanities based on their experiences, and the meaning of humanities studies has been variously internalized according to their own life and experience. The adult learners of middle-aged women did not end with the acquisition of knowledge, but constantly integrated and practiced the contents of self-reflection through their learning in their life.

Fourth, self-reflective learning process of middle-aged female learners was accompanied by empathic learning process by being reinterpreted and accepted in the network with people. In the course of humanities, learners look at their past, present and future and experience inner changes in self-reflection through active acceptance and interpretation process. The experience of internal change has become a driving force in continuing learning.

Based on the results of the research, the humanities program and the direction of lifelong education for middle-aged learners are suggested as follows.

First, it is necessary for middle-aged female learners to set appropriate learning tasks and learning objectives as they are adult learners who have the choice of learning and self-directedness. As an adult learner, the choices and self-initiative have both the two meanings of 'continuity' in learning which can be maintained if they feel interest and fun as well as 'disconnection' in learning which can be stopped if they feel anxiety and boredom. Therefore, learning tasks and objectives needs to be set appropriately so that they can be balanced with the learning ability of middle-aged female learners.

Second, the learning of middle-aged learners is connected with the context of life. It is necessary to cultivate humanistic reason to solve

various internal problems that are caught in life through humanities learning. Therefore, in designing a human learning program, it is necessary to include existential questions and inner inquiry processes that can apply the learned contents to the actual situation and solve the psychological problems, not just at the level of providing knowledge.

Third, it is required to develop diverse self-reflection humanities programs that continuously make 'interesting' so that middle-aged female learners can continue their learning. The autonomy of learning brings pleasure to learning with enthusiasm for learning. As women adult learners have diverse lifelong experiences, multidimensional learning motivation is required to stimulate interest by associating their life experiences with the humanities and to learn from them.

Fourth, inner change of self-reflection occurs gradually from the inside of the learner, accumulates continuously, and basically promotes the change of thinking. Changes in thinking are accompanied by changes in behavior. The curriculum of the learning process of self-reflection and empathy should be balanced and harmonized so that they can have an inclusive eye toward society and others in the middle-aged period when they may be possibly trapped in the frame of thought.

Based on empirical data and analysis, it was revealed that middle-aged female learners not only extend self-consciousness through humanities learning but also expand and practice such learning experiences throughout their lives.

This study is of great significance to have revealed the necessity and significance of humanities learning by analyzing the substantive characteristics of the inner change, namely 'self-reflection' as well as capturing it in humanities learning for middle-aged learners.

keywords : middle-aged, female adult learners, self-reflection,
humanities learning, inner change

Student Number : 2014-20882